



Universidad
Zaragoza



Grado en Magisterio de Educación Primaria

Trabajo Fin de Grado

**Bases organizativas y
metodológicas en un aula rural
inclusiva:
Escuela Rural “el Palacio”**

Curso 2013-2014

Autora:

Virginia Pérez Lorenz

Directora:

Begoña Vigo Arrazola

Resumen

El marco teórico sobre el que se ha trabajado este estudio parte de la conceptualización de escuela rural, término que ha sido abordado en muchas ocasiones por diversos autores, y que presenta multitud de acotaciones. El principal propósito de este proyecto, es esclarecer cómo se trabaja en este contexto, haciendo especial hincapié en la relación existente entre escuela rural y educación inclusiva, dado que en las aulas rurales, se dan las condiciones idóneas para trabajar de acuerdo a unos principios de inclusión. La observación participante, las conversaciones informales y la realización de entrevistas, son las estrategias que se han utilizado. Los resultados obtenidos de la investigación han señalado una metodología en el aula ligada a la inclusión, con una adecuación del currículum a las características reales del aula y una construcción del conocimiento a partir de la conexión vida-escuela. Las percepciones de los implicados sobre las prácticas que desarrollan muestran su compromiso con las mismas. Estos efectos pueden ser de gran utilidad para el desarrollo profesional de los futuros maestros, así como también para aquellos que no encuentran el método para trabajar atendiendo a la diversidad del aula.

Palabras clave: escuela rural, educación inclusiva, atención a la diversidad, enseñanza-aprendizaje, Currículum, Educación Primaria.

Abstract

The theoretical context about which I have studied is based on the definition of rural school. This term has been approached in many occasions by several authors and presents a lot of definitions. The main purpose of this investigation is to show how to work in this context, emphasizing the relation between rural school and inclusive education, since in rural classrooms there exists the most convenient conditions to work according inclusion principles. Participant observation, informal conversations and interviews are the methods that I used. The results of this investigation have demonstrate teaching practices linked to the inclusion, with an adequation to the curriculum and the construction of knowledgement from the connection life-school. These effects can be usefull for those teachers who do not find the method to work having into account the diversity of the pupils, or for those who regret their job in a rural school. The perceptions of involved in this type of education, show that rural school is not obsolete, but the thrill to work there can finish with pesimistic impresions.

Keywords: rural school, inclusive education, attention to diversity, teaching and learning practices, curriculum, primary school.

ÍNDICE

Presentación	4
1. Justificación	5
2. Marco teórico	9
2.1. Conceptualización de escuela rural.....	9
2.1.1. La escuela en un espacio rural: los Colegios Rurales Agrupados	9
2.1.2. Flexibilidad en el funcionamiento organizativo y didáctico	12
2.2. Conceptualización de escuela inclusiva	19
2.3. Aspectos que comparte la educación inclusiva con la educación en el medio rural 22	
3. Estudio	27
3.1. Finalidad y propósito	27
3.2. Objetivos.....	27
3.3. Diseño.....	27
3.3.1. Observación.....	28
3.3.2. Entrevista.....	29
3.4. Informantes	30
3.4.1. Selección de centro y aula: contexto	29
3.5. Recogida de la información	35
3.6. Análisis de la información	36
4. Resultados y discusión	38
4.1. Prácticas inclusivas dentro del aula	38
4.2. Percepciones de los niños acerca de las prácticas que se desarrollan en el aula	51
4.3. Percepciones de la maestra acerca de las prácticas que se desarrollan en el aula	55
5. Conclusiones e implicaciones para la práctica	58
Bibliografía.....	61
Anexo	

Presentación

En este trabajo se recoge la importancia y responsabilidad de la escuela para responder a las necesidades de toda la población escolar. En concreto, se presenta un trabajo de investigación que se centra en el escenario de la escuela rural, con el propósito de explorar las prácticas de educación inclusiva en esta tipología de escuela.

Con el interés de hacer frente a la heterogeneidad en las aulas, hecho reconocido, el propósito de mi investigación está en conocer cómo trabajan en ese contexto, cuál es la metodología que se lleva a cabo.

La manera de proceder de este estudio ha sido la observación directa y recogida de datos a través de entrevistas a la comunidad educativa de un centro rural de la provincia de Zaragoza.

La exploración se fundamenta en el conocimiento del funcionamiento de la escuela rural, así como también de la escuela inclusiva, para terminar centrándome en la selección de determinados aspectos relacionados con la metodología en este contexto de escuela.

El estudio muestra cómo en la escuela rural analizada se lleva a cabo una práctica educativa que considera a todos los alumnos. La propuesta educativa se adecúa a la realidad del alumnado que atiende, y se lleva a cabo a partir de los recursos de los que disponen. El estudio refleja una práctica de atención a la diversidad en un aula caracterizada por la heterogeneidad.

El trabajo se estructura en una primera parte de revisión teórica acerca de la educación en el medio rural, haciendo hincapié en el funcionamiento organizativo y didáctico en este contexto, más concretamente, en un aula de Educación Primaria. Se define también el término de escuela inclusiva, puesto que las prácticas que se dan en las aulas rurales, podían estar ligadas a principios de inclusión.

En una segunda parte, queda recogido todo el estudio llevado a cabo en una pequeña escuela rural de un municipio de la provincia de Zaragoza. Se exponen los objetivos de este proyecto y los resultados obtenidos, y se recogen además las implicaciones que puede tener para la práctica docente.

1. Justificación

El trabajo de exploración realizado, se justifica haciendo referencia a aspectos geográficos, sociales, pedagógicos, profesionales y personales.

Marco geográfico

Desde el marco geográfico, la organización del territorio y el asentamiento de la población en el mismo determinan diferentes tipos de sociedades. Haciendo referencia al mundo rural, encontramos una imagen del mismo en pleno dinamismo, que “rompe con la imagen tradicional del medio haciendo que, según el grado en que se incorporan los cambios, la realidad sea muy desigual” (Martínez y Bustos, 2011, p.6), convirtiéndose el mundo rural en una mixtura entre lo tradicionalmente rural y los nuevos procesos y cambios que se van generando, formando así un panorama complejo, que se refleja en la escuela.

Es necesario mencionar que debido a la situación geográfica de muchas poblaciones, y a la condición de escuela rural, ésta ha salido en muchas ocasiones mal parada, pero dentro de la sociedad rural se ha de tener en cuenta la existencia de escuelas pequeñas. El mundo rural y la escuela rural siguen existiendo y deben tener consideración como tal (Bernal, 2006). Se han dado situaciones en las que la escuela rural ha estado menospreciada por estar localizada en regiones geográficamente alejadas, pequeñas,...viéndose obligada a buscar soluciones adaptadas a su propia realidad (Berlangua, 2009).

Ahora bien, “hay que insistir en que el territorio ya no responde a la clásica concepción geográfica” (Martínez y Bustos, 2011, p.6) y que las zonas rurales son un “componente vital de la identidad y la estructura física de la UE” (Martínez y Bustos, 2011, p.8), siendo rural más del 91% del territorio, con un 56% de población (Martínez y Bustos, 2011).

Nos encontramos pues con que el término “rural” es clave, está evolucionando y adquiriendo un sentido más positivo que lo aleja de sus fantasmas más primitivos, y por lo tanto, las escuelas en este tipo de entorno también toman otro sentido, ya no aparecen definidas por las características inherentes al medio en el que se encontraban con pocos recursos, anticuados, escuela obsoleta y marginal (Boix,2004), sino que “entra a formar parte de un lugar singular más entre todos los entornos o contextos escolares específicos” (Martínez y Bustos, 2011, p.8).

Para finalizar, no es tan importante tomar en consideración la zona geográfica para definir el desarrollo y quehacer de una escuela, sino que allá donde exista una comunidad educativa “interesada, motivada y abierta a las innovaciones y al contexto” (Boix, 2004,

p.14) se podrá convertir en un modelo de escuela que aprende y de la que se puede aprender, incluyendo aquí por supuesto, a la escuela rural.

Marco social

Desde el punto de vista social, la escuela del medio rural cumple un papel muy importante, tal y como se refieren a él Sepúlveda y Gallardo (2011):

Como mecanismo de resistencia cultural al valorar el saber local que en numerosas ocasiones ha sido desplazado por otros de mayor reconocimiento, al recuperar y conservar las tradiciones y los valores de la zona, al profundizar en el conocimiento de la historia de los pueblos, los códigos culturales concretos, las formas de relacionarse, las costumbres, el estilo de vida (p.146).

Es clave la función que cumple la escuela rural dentro de su contexto social para que se siga guardando el sentimiento de pertenencia a esa comunidad, a esa cultura,... Además, dentro de esta perspectiva social, la escuela es el lugar de reunión, encuentro, para forjar una comunidad y sus relaciones.

Desde este punto de vista, también cabe hacer una reflexión acerca de los modos de supervivencia que ha llevado a cabo la escuela rural, más concretamente a la propuesta de trabajo conjunto entre escuelas rurales geográficamente cercanas, que trabajan de forma organizada como si de un solo centro se tratara, llegando así a superar el atasco que sufría la educación en muchas de las pequeñas escuelas del país. Así pues, esta reacción se contempla como una respuesta anticipada al movimiento de globalización actual, puesto que desde la enseñanza vinculada al territorio local, también se está realizando una “contribución social que tiene amplio alcance para las distintas comunidades rurales” (Gairín y Darder, 2004, p.9). Por lo tanto, a nivel social, la escuela rural no solo está preservando las relaciones entre el individuo y su contexto y entorno más cercano, para que el alumnado sepa valorarlo, pueda opinar y actuar de forma constructiva (Boix, 1995), sino que también abre un horizonte, potencia la convivencia y socialización entre los diferentes contextos, pueblos o culturas (Boix, 1995).

Marco pedagógico

Desde esta perspectiva, haciendo referencia al marco pedagógico, “la escuela no puede actuar como si se tratara de un sistema cerrado, inflexible, independiente del medio, aislada del resto de los contextos que la rodean y que son, precisamente, los que le permiten renovarse y orientarse hacia el futuro” (Boix, 1995, p.37). Por lo tanto, la

pedagogía que se lleva a cabo, está en consonancia con las realidades que se viven en esa comunidad rural, intereses, cultura, trabajos, etc.

Se ha desarrollado un modelo pedagógico homogéneo, pero la escuela rural debe renunciar a esos rígidos patrones organizativos que los legisladores han diseñado (Bustos, 2011). La escuela rural no puede perder sus principios “naturales” por querer aplicar una organización escolar propia del mundo urbano y suburbano (Berlanga, 2003).

Marco profesional y personal

Por todo ello, desde mi contexto como futura docente, pienso que debemos estar preparados para desempeñar nuestro trabajo en escuelas y aulas caracterizadas por la diversidad de alumnado, y actuar de acuerdo a unos principios de inclusión. La heterogeneidad es una realidad reconocida, un fenómeno que se da en la escuela rural, pero también en entornos urbanos, y muchas de las estrategias adoptadas en las escuelas urbanas hoy en día para dar respuesta a la heterogeneidad en las aulas, han surgido en las escuelas rurales (Sepúlveda y Gallardo, 2011).

El profesorado debe generar situaciones de enseñanza-aprendizaje, apoyándose en unas estrategias, reflexión, revisión de su trabajo, y con una metodología que haga que todos los alumnos aprendan. Feu (2004) apunta algunas de las características que cumple el profesorado de la escuela rural: son “maestros integrales” puesto que están al cargo de un aula formada por más de un nivel educativo, tienen una visión más global de la educación, del sistema educativo y de los problemas de la escuela ; son “maestros polivalentes” ya que ejercen funciones que no se corresponden con su profesión; “pueden impartir una enseñanza individualizada pero sólo durante un tiempo limitado” y es que todos los alumnos deben estar atendidos por igual. En muchas ocasiones lo que se hace para ello es crear grupos de trabajo en los que los alumnos más mayores se encargan de atender las dudas de los pequeños.

Como futura docente siento la necesidad de revisar las prácticas educativas del entorno rural, y tomar como referencia un tipo de educación acorde a las necesidades de todos los alumnos, y superar, como apunta Boix (2011) “la supremacía pedagógica que la escuela graduada ha venido manteniendo a lo largo del siglo XX” (p. 14).

Además, otra de las razones por las que abordo este estudio, es por la gran cantidad de docentes que llegan a la escuela rural ante la desgracia y enfado por haber sido asignados a lugares de trabajo rurales no deseados (Bustos 2011). Mi intención es partir de que la

escuela rural necesita ser una “opción personal que requiere formación adecuada, convicción y continuidad” (Gairín y Darder, 2004, p.7). No se trata únicamente de un destino provisional para abandonarlo cuanto antes, sino que este puesto termina siendo el lugar de trabajo ideal para esos docentes que llegaron sin expectativas positivas al centro rural.

2. Marco teórico

Para poder afrontar con éxito la finalidad de este trabajo, es necesario centrar la atención en aquellos aspectos que nos interesan. Las cuestiones que van a ser objeto de estudio, están integradas dentro de lo que consideramos el trabajo en una escuela inclusiva, en un contexto de escuela rural. Por ello, primero es necesario aclarar ambos conceptos.

2.1. Conceptualización de escuela rural

Como ya he apuntado anteriormente, todo este estudio gira en torno al contexto rural, concepto que debe ser aclarado para conocer qué se entiende por escuela en este ámbito y además, cuál es su funcionamiento organizativo y didáctico.

2.1.1. La escuela en un espacio rural: los Colegios Rurales Agrupados

Acotar el término de espacio rural es complicado, dado que intervienen muchos criterios e incluso éstos son diferentes en cada zona, por lo que no puede existir una definición universal sobre lo que es rural (Bustos, 2011; Corchón, 2005; Feu, 2008).

De todos modos, Bustos (2011) cita a Ashley y Maxwell (2001) considerando las siguientes características para tomar en consideración la zona rural:

- Un espacio donde los asentamientos humanos y sus infraestructuras ocupan solo una pequeña parte del paisaje.
- Un entorno natural dominado por pastos, bosques, montañas o desiertos.
- Un asentamiento de baja intensidad
- Un lugar donde la mayoría de las personas trabaja en explotaciones agrícolas.
- La disponibilidad de tierra tiene un coste relativamente bajo.

Son varios los criterios que se han tomado en consideración para aclarar este concepto de rural. En primer lugar, podemos centrarnos en el umbral de población como criterio, en cuanto al cual la OCDE, la Unión Europea y el Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación español, consideran espacios rurales los de menos de 10.000 habitantes (Bustos, 2011).

Por otra parte, el Instituto Nacional de Estadística, considera como zonas rurales, aquellas que recogen menos de 2.000 habitantes.

Otro de los criterios que utilizamos para acercarnos a la conceptualización de rural, es el espacio. Ortega (citado en Bustos, 2011) muestra la existencia de diferentes tipos de ruralidad en función de su localización en el espacio, y la cuádruple tipología rural que ofrece es la siguiente:

- Los espacios rurales próximos a grandes aglomeraciones y fuertemente influidos por las dinámicas urbanas.
- Los espacios rurales diversificados, vinculados por lo general a redes de ciudades medias.
- Los espacios rurales agrarios, cuyo desarrollo se mantiene fuertemente ligado a esta actividad.
- Los espacios rurales profundos, marcados por el enclavamiento.

Ante esta situación en la que encontramos espacios rurales tan diversos, podemos hablar también de diferentes tipos de escuelas rurales en función del escenario en el que se encuentren. Además, el medio y la cultura son los soportes donde se sustenta la escuela rural (Boix, 1995) y ésta se ve obligada a partir de las necesidades que plantea el medio concreto en el que se ubica, sin descuidar todo lo beneficioso que puedan contener las influencias sociales y educativas más lejanas (Bustos, 2011).

Dada esta gran diversidad, podemos acotar el concepto de escuela rural haciendo referencia no al número de habitantes, ni al espacio en el que se desenvuelve la vida de dichos habitantes, sino utilizando el tamaño como criterio. Como apunta Feu (2008), el carácter organizativo de una escuela, en concreto el número de aulas, cursos y maestros tutores del centro, nos lleva a definir y separar el concepto de escuela rural, del de escuela urbana.

Por lo tanto, tomando como referencia el carácter organizativo, podemos encontrar diferentes tipologías de escuelas rurales, y “convenir que la escuela rural tiene mil caras” (Domínguez, 2008, p.125). En esta línea, Boix (1995) señala diferentes tipos de escuelas rurales:

- Escuelas cíclicas o graduadas
- Escuelas unitarias
- Centros Rurales Agrupados

Estas tipologías diferentes demuestran la diversidad conceptual de la escuela rural.

La escuela graduada

Surge en la segunda mitad del siglo XIX y principios del siglo XX y está caracterizada por intentar clasificar a los alumnos en grupos homogéneos de acuerdo con algún criterio considerado, como el nivel mental de los niños o la edad cronológica (Molina y Gómez, 1992). El surgimiento de la escuela graduada homogeneizadora, tuvo repercusiones para los alumnos menos dotados, para los que no entraban dentro del modelo de “normalidad” que se había definido, los cuales fueron excluidos de estas aulas.

La escuela unitaria

Este tipo de escuela se caracteriza por tener un número reducido de alumnado y además, muy heterogéneo. Son escuelas que tan solo tienen una unidad en la que aprenden de manera conjunta alumnos de diferentes edades y cursos, atendidos por un único maestro, sobre el que recaen todas las funciones del centro (Boix, 1995; Cored, 2010). Cada escuela unitaria cumple con una serie de características, puede tener diferente número de alumnos, puede pertenecer a un CRA o no y puede tener uno o dos profesores (cuando son más de doce alumnos al cargo de un solo profesor) (Cored, 2010).

El C.R.A.

Los C.R.A. surgen con la intención de “mejorar las condiciones y calidad de la enseñanza en las zonas rurales” (Berlangu, 2003, p.66). En España estas organizaciones de escuelas rurales han recibido nombres diversos en función de la Comunidad Autónoma: Zonas Escolares Rurales (ZER) en Cataluña; Colegios Rurales Agrupados (CRA) en Castilla-La Mancha, Castilla y León, Aragón, Asturias, Galicia y Madrid; Centros Educativos Rurales (CER) en la Comunidad Valenciana; Colectivos de Escuelas Rurales (CER) en Canarias; Centros Públicos Rurales Agrupados (CPRA) en Andalucía, entre otros (Boix, 2004).

Centrándonos en la denominación que nos pertenece, un C.R.A. es una “respuesta organizativa para la gestión de los recursos humanos y materiales de pequeñas escuelas rurales pertenecientes a un mismo entorno” (Bernal, 2006, p.149). La agrupación de las unidades de diferentes localidades de zonas próximas, establecen un colegio. De esta forma, se han mantenido pequeñas escuelas rurales que estaban llamadas al cierre de sus puertas. Se acaba con el aislamiento del maestro de las pequeñas escuelas, ya que esta agrupación de diversos centros facilita el trabajo en equipo con otros docentes (Bernal, 2006). Se dota al ámbito rural de recursos adecuados, compartidos entre las distintas

localidades que forman el C.R.A., existe la posibilidad de adecuar el currículum a la realidad de los pueblos y desarrollar proyectos pedagógicos y organizativos adaptados al contexto (Berlangu, 2003). En cuanto a los maestros, todos formarán parte de “un único centro, con un claustro, un equipo directivo, una programación general anual, un proyecto educativo de centro y un proyecto curricular para cada etapa.” (Bernal, 2006, p.149). En referencia a las aulas, cada una dispondrá de un maestro tutor y los especialistas serán maestros itinerantes (Bernal, 2006).

A modo de resumen, los C.R.A. funcionan como “una sola entidad, conservando cada escuela sus propias características sociales y culturales” (Boix, 1995, p.10) pero son centros “como aulas con pasillos muy largos que son las carreteras que comunican las distintas localidades” (Berlangu, 2003, p.66).

Toda esta información teórica, es necesaria para concretar las características del escenario particular en el cual se centra este estudio, una pequeña escuela rural situada en un pueblo de la provincia de Zaragoza, que dentro de la clasificación que hace Ortega (2004) acerca de los espacios rurales, estaría en la categoría de espacio rural agrario, cuyo desarrollo se mantiene ligado a esta actividad, quizá más modernizada y dinámica. Además, la escuela pertenece a un C.R.A. junto con otros dos centros cuyas localidades se articulan en torno al río Huerva.

2.1.2. Flexibilidad en el funcionamiento organizativo y didáctico

Centrándonos ahora en el funcionamiento de la escuela rural, nos encontramos en un contexto de aulas formadas por varios niveles educativos, por lo que la heterogeneidad viene dada no solamente por la composición social, económica y personal del alumnado. Además, existe un número de alumnos reducido, todos ellos conocidos por lo que tienen una historia fuera y dentro del aula y a pesar de la heterogeneidad existente, el grupo clase forma una unidad. Ante esta situación, la tendencia a nivel organizativo se centra en el trabajo con diferentes agrupamientos y en diferentes espacios.

Funcionamiento organizativo

Esta diversidad de agrupamientos y de espacios de trabajo que se dan en el aula rural, parte de la flexibilidad que existe en el trabajo dentro de este contexto. La propuesta de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo está relacionada con las necesidades de todos los alumnos que forma el grupo clase, por lo que se ponen en marcha procedimientos

diversificados y flexibles. Esta forma de trabajo supone poder atender a la heterogeneidad del alumnado y favorecer las interacciones.

- *Agrupamientos*

Los agrupamientos y la distribución de roles y tareas en el aula son muy variados. Las diferentes situaciones de enseñanza-aprendizaje conllevan un tipo de agrupamiento más idóneo dada la intencionalidad que el docente persigue, agrupamiento mixto, individual, grupal,... decisión que atiende a criterios de rendimiento, socialización y orden en el aula (Bustos, 2011).

Los autores que han investigado sobre el tema identifican agrupamientos basados en el ciclo, por parejas, agrupamiento colectivo, en forma de U, por capacidades intelectuales y de manera individual.

La estructura formal de la clase puede estar organizada por ciclos, pero esto no es razón suficiente para que a la hora de trabajar, estos cambien y se aproveche la diversidad existente en cuanto a ritmos de aprendizaje y de trabajo, para compartir conocimiento con otros compañeros o para afianzar lazos de amistad, favorecer la comunicación y las relaciones interpersonales (Boix, 1995). La investigación que presenta Bustos (2011) acerca de los diferentes agrupamientos que predominan en las aulas de las escuelas rurales, determina que se recurre con más frecuencia al “agrupamiento individual por grados” (p.143) seguido por el “grupal por grados” (p.144). A partir de este estudio podemos decir que el “grado” es el referente principal para agrupar a los alumnos de diferentes cursos en un mismo aula, independientemente de si es individual, por grupos, por filas,... (Bustos, 2011).

El agrupamiento por parejas es una disposición que puede utilizarse para llevar a cabo el trabajo en el aula. En la escuela rural existe la posibilidad de que las parejas estén formadas por alumnado de diferente curso o ciclo, pudiendo desarrollarse las “monitorizaciones” entre alumnos (Bustos, 2011). Este tipo de agrupamientos puede llevar consigo un aprendizaje compartido entre los alumnos, pudiendo los niños anticiparse a nuevos contenidos o afianzar aquellos que ha obtenido en el curso anterior o a lo largo de su escolaridad (Boix, 1995).

En el caso del agrupamiento colectivo, grupal, el alumnado se encuentra en mesas aglomeradas en bloque, bien con alumnos del mismo grado o distinto. Cuando se realiza con grados mezclados el trabajo siempre se desarrolla de una manera más original y

además, se favorece el intercambio de ideas, valores, la necesidad de llegar al consenso y afianzar lazos afectivos, facilitando también el clima en el aula (Bustos, 2011).

Otro tipo de agrupamiento a mencionar diferente al anterior es el agrupamiento en forma de U. Algunas ventajas del mismo, son el mayor aprovechamiento del espacio en el aula que se consigue y además, facilita la supervisión del profesor hacia los alumnos y el contacto visual entre los mismos, algo que también supone la sociabilidad del alumnado (Bustos, 2011).

Para terminar, en ocasiones utiliza el agrupamiento que organiza a los alumnos por capacidades intelectuales, aunque según Boix (1995), no es muy común en las escuelas rurales. Este tipo de agrupamiento permite que el alumno siga su propio ritmo de aprendizaje y trabajo sin necesidad de quedarse en un ciclo, en el cual tenga la sensación de no avanzar o aburrirse.

No debemos olvidar que el trabajo en grupos, por parejas, en forma de U, etc. debe combinarse y dejar espacio para el trabajo individual, puesto que los comportamientos individuales del alumnado, y el desarrollo de sus capacidades y aptitudes personales también es importante (Boix, 1995). El trabajo individual despierta la originalidad y autonomía del alumno, sin embargo, no favorece la socialización ni el aprendizaje cooperativo (Bustos, 2011), aspectos esenciales en el aprendizaje, por lo que será necesario combinar las diferentes tipologías para conseguir una armonía en el desarrollo del alumnado, entre su trabajo y aprendizaje más autónomo y su capacidad de socialización y aprendizaje común.

Para algunos expertos, como señala Aebli (1998) el trabajo en grupo ya recoge todo esto, puesto que significa dos cosas “aprendizaje autónomo e interacción social entre los miembros de ese grupo” (p.320). Este hecho ocurre cuando los alumnos tienen una visión de conjunto, cuando el grupo clase está unido y cada uno cumple un papel dentro del grupo, nutriéndose a su vez de los conocimientos y aportaciones del resto.

- *Espacios*

La organización del espacio del aula rural es otro de los aspectos a comentar en este apartado que estamos tratando. El espacio del aula rural suele estar organizado por rincones de trabajo, espacios individuales o colectivos donde los alumnos trabajan según los objetivos que se persiguen (Boix, 1995). Los espacios han de ser elementos favorecedores de la inclusión, del contacto entre los alumnos de diferentes edades,

favoreciendo actitudes de respeto, ayuda, colaboración entre compañeros en el desarrollo de actividades.

Cuando se trabaja con diferentes espacios en el aula no se parte de una única actividad que realiza el alumnado, sino que se pretende que los niños inventen, a través de su reflexión, necesidades, intereses,...la actividad más acorde a ello (Boix, 1995). Como apunta Corchón (2005), es necesario innovar, que exista una organización de los espacios flexible, puesto que la dureza y rigidez en la distribución del espacio y creación de nuevos rincones, no hace otra cosa que cansar y aburrir, cuestiones que no ayudan en el aprendizaje.

Para terminar este apartado, queda claro que el funcionamiento en el aula rural a nivel organizativo, está muy relacionado con la metodología que el maestro quiera aplicar en cada caso. Además, en función de los objetivos que este quiera conseguir, el aula tomará una organización u otra. Se tiene muy en cuenta que la estructura de un aula de estas características responde a la enseñanza de más de un grado a un mismo tiempo, (Corchón, 2005) lo que conduce a una agrupación y una utilización del espacio aula flexible, estando adaptada también a las “características y necesidades inherentes al contexto donde se encuentra ubicada” (Boix, 2004, p.13).

Todos los aspectos organizativos tratados en el apartado anterior, conllevan implicaciones desde el punto de vista didáctico. La escuela rural se sostiene en una estructura pedagógico-didáctica basada en la “heterogeneidad y multinivelaridad de grupos de distintas edades, capacidades, competencias curriculares y niveles de escolarización” (Boix, 2004, p.13).

Todos los tipos de agrupamientos y espacios de los que hemos hablado en el apartado anterior parten del principio de respeto hacia lo natural en la escuela rural, que es esa heterogeneidad de la que hablamos. Todos ellos se consideran estrategias didácticas que, llevadas a cabo bajo una metodología activa y un ambiente de aula favorable a las relaciones sociales y de trabajo, permiten plantearnos un currículum flexible, diverso e innovador (Boix, 2004; Vigo y Soriano, 2014).

Funcionamiento didáctico

El hecho de trabajar con un planteamiento organizativo flexible, conlleva adoptar una coherencia y secuencialidad en los contenidos y objetivos curriculares. Por lo tanto no solo

afecta en el plan organizativo, sino que un planteamiento menos rígido también condiciona la programación curricular (Bustos, 2006).

- *Interdisciplinariedad*

La organización flexible del aula y de la programación, supone el establecimiento de las relaciones entre las diferentes disciplinas que conforman el currículum, es decir, la tendencia en el plano didáctico en la escuela rural es el trabajo interdisciplinar, con dinámicas grupales adecuadas que hacen que se pueda lograr una enseñanza adaptada a las necesidades reales del alumnado, aprender a través del intercambio y lograr un enriquecimiento (Boix, 1995, 2004). Se incluyen las experiencias y realidades de los niños para trabajar dentro del aula, se adoptan como problemas a resolver dentro de la escuela, como experiencias de aprendizaje que responden a las exigencias del currículum (Vigo y Soriano, 2014). Todo esto está interrelacionado y las diferentes materias pueden trabajarse a partir de una sola experiencia que los niños cuenten.

- *Globalización y proyectos*

Desde este punto de vista, otra estrategia utilizada en las aulas rurales es la globalización y el trabajo a partir de proyectos (Boix, 1995). Organizar la enseñanza de manera globalizada supone que el sujeto cree conocimiento y aprenda a partir del establecimiento de relaciones entre lo dado, y lo nuevo. Supone integrar al mismo tiempo los contenidos conocidos, con otros conocimientos nuevos, significativos. El trabajo desempeñado en la escuela rural a partir de proyectos es un método que “favorece la cohesión interna del grupo” (Boix, 1995, p.82), puesto que todos trabajan desde el nivel en el que se encuentran, desempeñando una función determinada para conseguir un objetivo común. El interés del grupo tiene una misma dirección y por tanto se trabaja con una misma finalidad, dando lugar a un trabajo que se basa en las interrelaciones y complementariedad de las acciones desempeñadas por cada alumno. Si nuestro método se implanta haciendo referencia al nivel de cada alumno y aceptamos la respuesta de cada niño desde sus necesidades propias y saberes, estamos consiguiendo que todos los alumnos estén más motivados y estarán aprendiendo de una manera consciente, siempre partiendo desde su propio nivel (Vigo y Soriano, 2014). Además, aceptando ideas y tomando en consideración las interacciones de todo el grupo, cada alumno podrá avanzar en su propio nivel, “permitiendo el enriquecimiento individual y social” (Vigo y Soriano, 2014, p.12).

Estas dos respuestas didácticas que están presentes en la escuela rural, el trabajo interdisciplinar y la globalización, se conciben como dos perspectivas cuya finalidad es facilitar la articulación de los contenidos curriculares en un aula donde la heterogeneidad es lo que prima. Esta forma de trabajar facilita la tarea del profesor, que debe atender a la educación de un alumnado perteneciente a diferentes ciclos educativos, por lo tanto su actitud globalizadora e interdisciplinar, supone una metodología que da respuesta a esta situación de aula, existe un trabajo sin compartimentos separados, relacionando los conceptos y las materias, y gracias a la organización de aula en agrupamientos y rincones de trabajo, se crea una armonía en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Boix, 1995).

- *Enseñanza circular o concéntrica*

La pertenencia a una misma clase de alumnos de diferentes ciclos educativos, genera también otro tipo de enseñanza particular de estas escuelas, que además puede desarrollarse de una manera activa en función de los agrupamientos que el docente utilice. Estamos hablando de la enseñanza “circular o concéntrica” (Feu, 2008. Boix, 1995). Todos los alumnos que conforman el aula no se privan de las explicaciones que van dirigidas a un nivel de manera específica, tanto si es superior como inferior. Este hecho hace que en un “primer círculo” (Boix, 1995, p.59), los mayores repasen conceptos, afiancen algunas cuestiones que no quedaron claras, y que exista un perfeccionamiento. Además, en un “segundo círculo” (Boix, 1995, p.59), los más pequeños van un paso más allá, y se pueden adelantar en sus aprendizajes, les sirve a modo de preparatorio para la adquisición posterior de esos conocimientos.

Si a estos dos primeros círculos de formación, le añadimos una organización de aula en la que los niños de los diferentes cursos estén juntos, se crea un “tercer círculo” (Boix, 1995, p. 59), en el que se desarrolla la imitación de modelos, el aprendizaje por acción tutorial entre alumnos, pudiendo ayudarse unos a otros sin ser necesario que el alumno que encuentra más dificultades tenga que abandonar su aula para aclarar aprendizajes (Feu, 2008), puesto que alumnos de cursos inferiores pueden proporcionarle la solución a sus dudas o viceversa.

En este sentido, el rol que toman los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje es de modelo y guía para los demás compañeros, un rol cercano a la posición del profesor y éste, es quien fomenta la comunicación entre los niños favoreciendo el control del proceso de enseñanza-aprendizaje, dirigiendo las actuaciones hacia sus objetivos concretos, y reconstruyendo aprendizaje a través de los intercambios (Vigo y Soriano, 2014).

- *Socio-constructivismo*

Desde esta perspectiva, podemos incluir como enfoque pedagógico de la escuela rural el socio-constructivismo. Este modelo para la construcción del conocimiento tiene su origen en las teorías de Vygotsky, y responde a la adquisición del conocimiento llevada a cabo por el propio sujeto, que construye conocimiento de manera activa, interactuando con el entorno, modificando y complementando sus conocimientos a partir de sus propias experiencias y de las del resto (Serrano y Pons, 2011).

De esta manera el socio-constructivismo propone la creación de conocimiento dentro de un entorno estructurado y a partir de un proceso de interacción con otras personas de manera intencional.

Podemos ver, que la esencia común que desprenden todas estas actuaciones en el aula rural, destinadas a conseguir un proceso de enseñanza-aprendizaje real, recae sobre la pedagogía activa que se lleva a cabo (Feu, 2008). El número reducido de miembros es lo que facilita la participación activa de todos ellos, la educación en el medio rural exige y permite la intervención y aportaciones de todos los alumnos que forman el aula, como método para alcanzar sus aprendizajes.

Con el objetivo de sintetizar esta información y presentarla de forma clara y ordenada, se presentan unas tablas que estructuran las bases del funcionamiento organizativo y didáctico en la escuela rural.

Agrupamientos		Espacios	
-Ciclo	-Forma de U	Rincones: - Estáticos - Dinámicos	
-Parejas	-Por capacidad intelectual		
-Colectivo	-Individual		
Interdisciplinariedad	Globalización y proyectos	Enseñanza circular o concéntrica	Socio-constructivismo
-Relaciones entre materias	Relación entre lo conocido y lo nuevo	-Primer círculo	-Construcción del conocimiento de manera activa por el propio sujeto
-Aprendizaje a partir de experiencias		-Segundo círculo	-Proceso de interacción con el resto
		-Tercer círculo	

Ante estos resultados, podemos concluir que la escuela rural se dota de su propio carácter organizativo y didáctico para cubrir las necesidades que tiene, siendo la más notoria el hacer frente a la heterogeneidad de sus aulas. “El profesor se centra en la enseñanza, planifica, desarrolla y evalúa la instrucción de todos sus alumnos” (Vigo y García, 2009, p.5). La presencia de objetivos flexibles, enseñanza a partir de un modelo socio-constructivista y la conexión entre la escuela y la vida, son estrategias de apoyo para dar respuesta a las diferentes necesidades de los niños que forman en aula, son prácticas metodológicas de la escuela rural (Vigo y Soriano, 2014).

A pesar de todo, este trabajo ha recibido críticas tanto para defender la creatividad de la escuela rural y su carácter más individual en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como también se ha reflexionado interpretando que estas actuaciones surgen como “resultado del esfuerzo para poder responder a las exigencias de un contexto con limitaciones respecto a la escuela urbana” (Vigo y García, 2009). En definitiva, todas las respuestas que debe dar una escuela rural a las “múltiples y diversas exigencias” (Boix, 2004, p. 261) a nivel institucional, social,... siempre van a suponer grandes retos “en la organización de los grupos clase y en las estrategias didácticas que subyacen en la propia organización” (Boix, 2004, p. 261).

Llegados a este punto, se hace necesario abordar el concepto de escuela inclusiva, y es que dentro del contexto de escuela rural, donde la heterogeneidad es lo natural, se trabaja a partir de “prácticas basadas en los beneficios para el aprendizaje de todos” (Vigo y Soriano, 2014, p.6), prácticas de inclusión y pensando en la adquisición de aprendizaje por parte de todos los alumnos.

2.2. Conceptualización de escuela inclusiva

Hoy en día, el concepto de inclusión está muy reconocido en el ámbito de la educación, pero la concepción de escuela inclusiva es objeto de controversias teóricas (Escudero, 2012; Echeita y Ainscow, 2011).

Dentro del amplio abanico de significados que nos encontramos, Arnaiz (1996) aporta una definición que puede darnos las claves, y puede proporcionar el marco sobre el que se configura la escuela inclusiva. Arnaiz (1996) dice así:

La Educación Inclusiva primero, es una actitud, un sistema de valores y creencias, no una acción ni un conjunto de acciones. [...] La palabra incluir significa ser parte de algo, formar parte del todo. Excluir, el antónimo de incluir, significa mantener

fuera, apartar, expulsar. [...] El mismo significado de los términos inclusión y exclusión nos ayuda a entender la educación inclusiva (p.4).

Esta referencia en apariencia muy obvia, puede sustentar las diferentes definiciones que los expertos van aportando acerca de este término, y desglosando cada matiz que expone, podemos definir este concepto.

En primer lugar, la educación inclusiva supone un cambio de mentalidad para la escuela, con el objetivo de que la educación tenga en cuenta la diversidad pero de un modo activo, es decir, inclusión no sólo tiene que ver con el “movimiento de un grupo de alumnos que estaba fuera de los centros ordinarios y que ahora se busca que esté dentro” (Booth y Ainscow, 2002, p.19). Pensando que los alumnos están incluidos desde el momento que están en el centro ordinario, no estamos actuando de acuerdo a una educación inclusiva (Booth y Ainscow, 2002). La inclusión pide cambios en profundidad, implica modificaciones de “contenidos, enfoques, estructuras y estrategias” (UNESCO, 2005, p. 14), cambios en los “roles y propósitos del profesorado” (Echeita y Ainscow, 2011, p.3), transformaciones en el currículum, las relaciones pedagógicas y en las mentalidades (Escudero, 2012), y así poder dar respuesta a las necesidades de todos los alumnos, que se beneficiarán por igual de una enseñanza adaptada a cada nivel y a cada necesidad, siendo el éxito de todos ellos, el resultado del proceso (Herráez, 2012).

Así pues, no basta con una sola acción en un momento puntual (Arnaiz, 1996).

Es necesario también hablar de exclusión para abordar lo que supone el fenómeno contrario, la inclusión y el surgimiento de la escuela inclusiva, para acercarnos así a su definición, ya que eliminar la exclusión social, y más concretamente, la exclusión dentro del ámbito educativo, es otro de los aspectos que recoge la escuela inclusiva, tratar de encontrar la inclusión social, para que la educación inclusiva no quede solo en el plano de las “bellas palabras” (Escudero, 2012).

La exclusión social es uno de los problemas más importantes a los que actualmente se enfrenta nuestra sociedad, y la escuela es, en muchas ocasiones, reflejo de ello. La tarea de construir un sistema educativo inclusivo tiene el objetivo de “intentar frenar y cambiar la orientación de una sociedad en la que los procesos de exclusión social son cada vez más fuertes.” (Echeita, 2006, p.76).

Hoy en día, la sociedad nos exige resultados, “el sistema educativo es competitivo” (Herráez, 2012, p.25) y esta fiebre actual por la calidad, está impidiendo lograr una

educación inclusiva en las escuelas, ya que son muchos los alumnos a los que este fenómeno les está influyendo negativamente, quedando excluidos (Escudero, 2012). Ante este hecho, Fielding (citado en Susinos, Rojas y Lázaro, 2011) apunta que “la inclusión entendida con una perspectiva centrada en la persona es aquella que conlleva valorar a los alumnos como personas, no como unidades de rendimiento” (p. 50), y es que los resultados son importantes, pero todavía lo es más esa dimensión humana y social, que naturalmente, podrá ir acompañada de unos buenos resultados.

Como apuntan Echeita y Ainscow (2011) “la inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar” (p. 5-6), lo que supone adoptar medidas para asegurar la presencia de estos grupos, su participación y éxito dentro del sistema educativo. Necesitamos una escuela que incluya las diferencias y que esté comprometida con la mejora del logro de todos sus estudiantes, para que de esta forma, se prevengan las desigualdades y favorezca la convivencia en paz, sin exclusiones (Echeita, 2006).

La definición que aporta la UNESCO (2011), Santiago de Chile acerca del concepto de escuela inclusiva, recoge estos mismos aspectos, haciendo hincapié en el derecho a la educación con igualdad de oportunidades, el acceso, la permanencia, la participación y los logros de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados.

Por lo tanto, la inclusión se opone a cualquier segregación otorgando a todos los individuos el derecho a la educación, es un planteamiento que sigue una dirección contraria a la que ha tomado la sociedad de hoy en día, donde la exclusión es en muchas ocasiones el fenómeno principal, hecho contrario a los fines de la educación.

Hemos hablado hasta ahora de un proceso de cambio muy amplio dentro de la educación con el objetivo de conseguir una escuela inclusiva, pero la inclusión es un conjunto de procesos sin fin. Requiere que los centros educativos se comprometan a realizar un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en el centro y en su localidad. (Booth y Ainscow, 2002).

A modo de resumen sobre la concepción de educación inclusiva, Ainscow (2012) plantea cuatro características importantes que cumple:

- a) La educación inclusiva se preocupa por todos los niños y jóvenes de la escuela;
- b) también hacer hincapié en la presencia, la participación y los resultados

escolares; c) la inclusión y exclusión se encuentran íntimamente ligadas, de tal manera que la inclusión supone la lucha activa contra la exclusión; y d) la inclusión es un proceso que no tiene fin. Por lo tanto, una escuela inclusiva está en continuo movimiento y no ha alcanzado el estado de perfección. La inclusión es, por consiguiente, un proceso que exige vigilancia continua (p. 40).

En la siguiente tabla, se recogen los aspectos y características tratados acerca de la educación inclusiva.

Misión	Lucha activa contra la exclusión
	Tener en cuenta a todos los alumnos
	Incluir las diferencias
	Revisión continuada
Cambios	Mentalidad
	Roles y relaciones pedagógicas
	Currículum
Resultado	Éxito de todos los alumnos

2.3. Aspectos que comparte la educación inclusiva con la educación en el medio rural

Llegados a este punto, es interesante resaltar la relación que mantiene el modelo de escuela inclusiva con la enseñanza en la escuela rural, puesto que las aulas rurales son muy diversas, recogen alumnado de diferentes edades y cursos académicos, por lo tanto diversidad de alumnado con diferentes necesidades. Desde esta perspectiva, en la escuela rural cabe el modelo de educación inclusiva, ya que desde la inclusión entendemos que el alumnado es diverso en múltiples realidades (Pérez, 2007), y debemos atenderlo desde una educación global, educación para todos los niños que conforman el aula, reconociendo al mismo tiempo las diferencias individuales y buscar las estrategias adecuadas para ajustar el proceso de enseñanza a las necesidades de aprendizaje de cada individuo.

Desde esta perspectiva, podemos profundizar en algunas de las bases de la escuela inclusiva, que también están presentes en la enseñanza llevada a cabo en las aulas de la escuela rural.

La escuela inclusiva y la escuela rural acogen la diversidad

El trabajo desde la inclusión responde a las diferencias individuales de cada miembro de la escuela, es sensible hacia la heterogeneidad en las aulas y trabaja desde un modelo de comunidad, que acepta las diferencias y da respuesta a las necesidades individuales (Arnaiz, 1996). Las escuelas que trabajan de acuerdo a la inclusión, se ajustan a las características y necesidades de los alumnos que forman sus aulas, interesan las características individuales en cuanto a motivaciones, capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje (Blanco, 2008), y a partir de los mismos, se planifica el proceso de enseñanza-aprendizaje, se escoge la metodología y la organización del aula y de los alumnos, más adecuada a cada situación.

Desde esta perspectiva, se debe reflexionar para transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad (Herráez, 2012), puesto que es una de las características crecientes de la sociedad de hoy en día, donde la diferencia viene marcada por múltiples factores, no solo por la cultura, la discapacidad o el estado socioeconómico, también el marco geográfico supone diversidad de modos de vida (Arnaiz, 1996), y aquí es donde entra en juego la escuela rural, cuya característica más reconocida es su diversidad: de alumnos, de familias, modos de vida, número de profesorado, etc. (Berlanga, 2003) y es que escuela rural y heterogeneidad van de la mano, un factor que se confirma como enriquecimiento para el alumnado, y otra de las muestras que pueden esclarecer el escenario de la escuela rural como el ideal para desarrollar en ella una educación inclusiva.

La diversidad dentro del aula multigrado ha sido siempre una de las características más destacables de la escuela rural, concretamente la existencia de alumnado con diferentes edades, que es atendido por el maestro “en el marco de lo que podemos llamar prácticas pedagógicas inclusivas” (Boix, 2011, p.16) orientadas a dar una respuesta educativa que atienda las necesidades educativas de todos los alumnos, considerando la individualidad de cada uno, dando lugar en ellos a un sentimiento de protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Boix, 2011), sin perder de vista el contexto del trabajo colaborativo (Vigo y Soriano, 2014).

La adecuación del currículum como presupuesto de partida en la escuela inclusiva y en las aulas de la escuela rural

El currículum es entendido como “marco y referente único, pero al mismo tiempo flexible, capaz de dar respuesta a la diversidad del alumnado” (Pérez, 2007.p.5). El currículum no debe ignorar la cultura local, es importante conectar lo trabajado dentro del aula con lo que ocurre fuera de ella, y por tanto en este sentido, no todo el currículum tiene que ser “universal” (García, 2005, p.223). Además, en las aulas multigrado, el currículum es más abierto y queda compartido entre pequeños, medianos y grandes, que están continuamente desarrollando y consolidando competencias correspondientes a edades superiores e inferiores, a partir de la enseñanza circular o concéntrica, por lo que se prioriza el aprendizaje de competencias que faciliten en el alumnado la capacidad de adaptarse de manera eficaz al contexto social de referencia (Pérez, 2007).

Así pues, existe una apertura del centro al contexto, incorporación de agentes externos, la inclusión implica la participación paterna de forma significativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, confiando en la información obtenida de los padres sobre la educación de sus hijos (Arnaiz, 1996). Todos estos aspectos que ocurren con el modelo de escuela inclusiva, están muy presentes en el ámbito y funcionamiento de la escuela rural, donde el “currículum escolar va más allá de la suma de contenidos y actividades relacionados con las diferentes fuentes del saber local” (Boix, 2011, p.22) ya que el potencial curricular de la escuela rural reside en el diseño y desarrollo de actividades de aprendizaje, en las cuales todos los alumnos que forman el aula pueden actuar y participar de forma eficaz, independientemente del curso al que pertenezcan, ya que todos disponen de vivencias sobre el espacio donde viven y conviven (Boix, 2011). La escuela rural también está abierta al contexto, al alumnado, a las familias, y es necesario valorar el entorno, las tradiciones y creencias propias, aspectos que son de gran importancia para la población y que se integran dentro del currículum escolar (Boix, 2004). El profesorado puede entender las experiencias que los niños tienen fuera de la escuela como base para desarrollar el currículum, siendo estas experiencias el punto de conexión entre la escuela y el mundo exterior. De este modo se interpreta que se refuerza el currículum quedando este adaptado a las experiencias de cada niño como un medio de respeto a las diferencias (Vigo y Soriano, 2014).

Presencia, participación y éxito de todos los estudiantes

Estas tres características se tienen muy en cuenta desde la inclusión, que da importancia a todos los alumnos que conforman la clase, y defiende la diversidad como una oportunidad para el enriquecimiento y no como un obstáculo (Pérez, 2007). En la escuela inclusiva son importantes las experiencias de todos, las “voces” del alumnado (Echeita y Ainscow, 2011), así como el éxito que obtienen, que tiene que ver con los resultados de aprendizaje y logros en relación al currículum conectado con cada contexto. Dentro de este modelo educativo que describimos, existe la creación de aprendizaje a través de la interacción entre todo el alumnado, estando presentes todos los niños, participando desde sus conocimientos en esa construcción y obteniendo cada uno sus logros y éxito a diferente nivel (Vigo y Soriano, 2014).

Como expone Arnaiz (1996) el modelo pasa de ser: “Yo soy el profesor y no quiero ver a nadie aprendiendo nada si yo no estoy al mando”, a ser: “Soy un profesor, mi tarea es facilitar vuestro aprendizaje, y hay otras treinta fuentes de conocimiento, apoyo y enseñanza” (p.9). El profesor acoge el rol de facilitador y mediador en un ambiente que valora al niño como persona, interpretando sus necesidades, y a través del intercambio entre maestro-alumnos y alumnos-alumnos, estos logran el enriquecimiento y motivación hacia el aprendizaje (Vigo y Soriano, 2014).

La escuela rural, gracias al reducido número de alumnos que presenta, puede actuar de acuerdo a este compromiso, ya que todos los alumnos pueden participar de forma directa e intensa en el aprendizaje. Además, la educación se lleva a cabo no solo por el profesor, también encontramos escuelas rurales a las que asisten personas encargadas de un oficio, madres y padres, exalumnos, operarios del Ayuntamiento, etc. para explicar y dar a conocer determinados conocimientos con precisión.

Así pues, estas actuaciones descritas que tienen lugar dentro de un modelo de escuela inclusiva, pueden desarrollarse en las aulas rurales, cuyas acciones y contexto reúnen las características que plantea la inclusión: diversidad de alumnado, currículum flexible, participación de todos los implicados en la educación, agentes externos,... y que son prácticas que surgen en las aulas multigrado para dar respuesta a la diversidad (Boix, 2011).

Las características que presenta la escuela emplazada en el medio rural, son las adecuadas para trabajar de acuerdo al modelo de educación inclusiva, tan perseguido y deseado en todas las escuelas, y es que en la escuela rural, como plantea Boix (2011):

De poco sirven prácticas pedagógicas basadas en currículums cerrados, poco flexibles, con una organización de trabajo individualista, con metodología didáctica basada en la utilización, repetitiva, de libros de texto muy alejados de las realidades e intereses de los alumnados rurales, centrados en el curso como unidad básica de aprendizaje, y de espaldas a la realidad socio-cultural del territorio inmediato (p. 17).

Todas las cuestiones que hemos desarrollado en este apartado de síntesis conforman el marco teórico y son objeto de interés para el estudio que se realiza en una realidad, y que va a presentarse en las páginas siguientes.

Tras este análisis, nos planteamos bajo qué metodología se basa el trabajo en las aulas rurales, hay que tener en cuenta el principio de flexibilidad, establecimiento de ciertas normas de convivencia y la adaptación del currículum a las necesidades de los niños (Boix, 1995). En la escuela rural se desarrollan prácticas educativas basadas en diferentes recursos metodológicos, “prácticas educativas basadas en la utilización del libro de texto [...] y también prácticas educativas más activas apoyadas bajo planteamientos constructivistas, inclusivos en un territorio rural” (Boix, 2011, p.18).

3. Estudio

3.1.Finalidad y propósito

La finalidad que este estudio presenta es revelar la importancia de la escuela para hacer frente a la educación de todos los alumnos que componen la población escolar. Más concretamente, esta práctica de investigación está contextualizada en el marco de la escuela rural, que por su condición de “escuela pequeña” y presencia de aulas multigrado, desempeña unas prácticas particulares para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este contexto, es necesario explorar dichas prácticas que tienen lugar en las aulas rurales, y más específicamente, reflejar que la escuela rural es el marco ideal para desempeñar un aprendizaje basado en la inclusión. Con este interés, el propósito que recoge el estudio queda enfocado hacia el análisis de las prácticas de educación inclusiva llevadas a cabo en la escuela rural, para conocer cómo responde esta escuela a las necesidades de todos los alumnos.

3.2.Objetivos

Este gran propósito mencionado anteriormente, ha quedado desdoblado en varios objetivos derivados del mismo, teniendo en cuenta también las características de la escuela analizada. Por lo tanto, en este contexto, se trata de:

- Identificar las prácticas inclusivas en un aula formada por alumnos de distintos ciclos educativos.

Este objetivo está centrado en conocer qué prácticas inclusivas se dan dentro del aula rural de educación primaria. Dichas prácticas vienen dadas por la flexibilidad de agrupamientos y espacios, así como por la flexibilidad del currículum, más concretamente de objetivos y bases y recursos metodológicos que el profesor utiliza para hacer frente al proceso de enseñanza-aprendizaje en este aula, caracterizada por la heterogeneidad.

- Detallar las percepciones de los maestros y alumnos acerca de las prácticas que se desarrollan.

En este caso me interesa conocer cuáles son las opiniones de los implicados en la educación en este contexto concreto, y deducir las buenas prácticas llevadas a cabo.

3.3.Diseño

Para responder a los objetivos propuestos en esta investigación, el estudio se ha llevado a cabo a través de una metodología cualitativa. Nos interesa extraer resultados a partir de las

prácticas docentes desarrolladas en una realidad de escuela rural. En investigación cualitativa se investiga para comprender e interpretar la realidad, las intenciones, y esclarecer los resultados (Tójar, 2006). El proceso que requiere este tipo de investigación se define a partir de las siguientes fases (Tójar, 2006), todas ellas relacionadas, llegando incluso a solaparse:

- **Formulación:** etapa inicial de la investigación. Se escoge el tema o el problema de investigación, o incluso el inicio puede ser el interés por un escenario concreto. A partir de ahí comienza un proceso de reflexión inicial, de búsqueda, documentación y selección de elementos de investigación.
- **Diseño:** en esta fase se pretenden formalizar las reflexiones anteriores. Se elabora un plan que no tiene que ser necesariamente rígido, sobre cómo se pretende llevar a cabo la investigación.
- **Gestión:** en este momento se incrementa el grado de rigidez y exhaustividad. Se desarrolla el trabajo de campo, se obtiene información y analizan los datos.
- **Cierre:** en esta última fase se decide cerrar la investigación. Se esclarecen los resultados de la misma, conclusiones, y todo el proceso llevado a cabo.

Para llevar a cabo este guión de trabajo que proporciona la metodología cualitativa, se han utilizado diferentes técnicas de recogida de información, como la observación y la realización de entrevistas, que han sido a su vez completadas a través de las conversaciones informales que surgieron en el aula y fuera de ella con alumnos y maestras.

3.3.1. Observación

Desde el primer contacto que se ha tenido con el centro, se ha ido realizando una observación directa, centrada en los aspectos anteriormente marcados como objetivos del trabajo de investigación. Además, en las visitas que he realizado al centro y más concretamente, al aula de Educación Primaria, he realizado una observación participante, que consiste en vivir entre las personas cuyos comportamientos y acciones se están analizando, trabajar con ellos, hacerles preguntas, y estar presente en tantas situaciones de las que viven como sea posible (Ogbu, 1993). Haciendo especial hincapié en esta técnica, es necesario decir que la condición ideal para desarrollar una observación participante es llegar a ser aceptado e integrado dentro del grupo clase como un miembro más, sin hacer referencia a tu condición de investigador (Velasco, García y Díaz, 1993).

Esta fase de observación directa y participante es algo imprescindible para ir recogiendo información lo más amplia, completa y ordenada posible, acerca de los puntos de interés.

Los detalles de dicha observación han sido recogidos en un diario de campo, de manera que los acontecimientos han sido recopilados para poder realizar este informe de manera correcta. El diario de campo constituye un instrumento utilizado como “banco de pruebas en el que contrastar primeras impresiones” (Velasco, et al; 1993, p. 17) así como instrumento de reflexión sobre los pasos dados e información obtenida donde poder recurrir para posteriores rectificaciones (Velasco et al; 1993).

3.3.2. Entrevista

Entre las técnicas empleadas para completar la exploración también se ha utilizado la entrevista, tanto a las maestras como a los niños de la escuela rural. La entrevista es un instrumento a partir del cual se recoge una parte muy importante de la información (Velasco et al; 1993).

Las entrevistas están dirigidas a indagar acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje, conocer aquellos aspectos del proceso que no puedo llegar a obtener con mi observación en el aula. Además, interesan las percepciones que tienen, tanto las maestras como su alumnado, ante estas prácticas que se desarrollan. Las cuestiones que se plantean pretenden acercarme al día a día en el aula, conocer la metodología y obtener información acerca de pequeños detalles que solo la maestra conoce, sus intenciones, el “por qué” de algunos aspectos señalados en la observación, e incluso otros apuntes más personales como sentimientos, tanto hacia su trabajo como hacia la escuela rural en general. A partir de las percepciones que tengan y expresen los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se podrán clarificar algunas conclusiones sobre las bases metodológicas llevadas a cabo en esta escuela rural inclusiva.

3.4. Informantes

3.4.1. Selección de centro y aula: contexto

Centro

El centro en el que se ha llevado a cabo el trabajo de investigación cualitativa que compone este estudio, está ubicado en la localidad de Botorrita, pueblo situado a 22 Km. de Zaragoza.

La razón por la cual he escogido este centro como referencia para mi trabajo, es la reciente realización de mis prácticas escolares III en una de las escuelas que componen el C.R.A. del que forma parte Botorrita. En concreto, mi experiencia como estudiante de prácticas tuvo lugar en el centro de Muel, pueblo que constituye la sede del C.R.A. y el cual actualmente, se puede considerar rural únicamente por su ubicación en este tipo de entorno. Mi recuerdo sobre las etapas de aprendizaje vividas aquí como alumna ha quedado grabado hasta ahora, que me he formado como docente y que deseo vivir la experiencia de educar en este medio, actuando desde el otro lado, como maestra. Dado mi interés por conocer cómo es el trabajo de un profesor en una escuela realmente rural, con sus aulas multigrado, alumnado, maestros y número de aulas reducido, etc. visité el colegio “El Palacio” de Botorrita. Desde ese momento supe que cumplía con las características de escuela rural e iba a convertirse en el marco de investigación para mi trabajo.

Haciendo referencia a las características locales, Botorrita tiene una población de 516 habitantes (INE 2013). En la localidad existe una economía mixta entre la agricultura y la industria. En los últimos años el pueblo ha experimentado un decrecimiento de población joven, muchos de ellos han escogido la capital como lugar de residencia.

Este fenómeno social ha dejado huella en la escuela de Botorrita, que recoge tan solo veinte matrículas en el curso 2013-2014, contando el centro con dos aulas en las que se organiza el alumnado de infantil y primaria.

Su escuela forma parte del C.R.A. Orba, que se compone de tres localidades articuladas en torno al río Huerva: Botorrita, Jaulín y Muel.

En los últimos tiempos, se observa en el alumnado una tendencia a contemplar la idea del colegio como algo no sólo de su pueblo, sino de la comunidad de los tres que lo componen, fruto de los años de funcionamiento del C.R.A., y de las actividades de convivencia realizadas.

Algo importante que podemos destacar es la existencia de inquietudes culturales y sociales en las localidades que forman el C.R.A., que se desarrollan a través de la iniciativa de los Ayuntamientos y asociaciones de dichas localidades, por lo tanto, podemos hablar de actividades teatrales, musicales, deportivas, etc. En las que participan gran parte de los habitantes y niños del C.R.A., y de la localidad de Botorrita en particular.

Para terminar este apartado, es interesante destacar la cantidad de proyectos que se llevan a cabo en el C.R.A. Orba, así como su buen funcionamiento, gracias a la organización de todos ellos desde distintas comisiones de trabajo.

Existen dos de ellos que pueden considerarse los proyectos base, dos vías principales que están en continuo trabajo, tanto por parte de los alumnos como del profesorado: proyecto de animación a la lectura, denominado “La morada del mago lector”, y el proyecto destinado al consumo responsable, que engloba ámbitos como el comercio justo, hábitos saludables de alimentación, el reciclaje, patrullas ecológicas, huerto escolar, hermanamiento con Nicaragua, ahorro energético.

Es de especial interés conocer que el C.R.A. lleva varios cursos hermanado con el Colegio Rebeca Rivas de Nicaragua. Este Colegio está incluido dentro del N.E.R. (Núcleo Educativo Rural) Aguedo Morales en León (Nicaragua). El hermanamiento se llevó a cabo a través de una ONG llamada Hermanamiento León (Nicaragua)-Zaragoza.

Uno de los objetivos del hermanamiento es la creación de relaciones estables entre los dos centros educativos, consiguiéndose de esta forma que el alumnado conozca las realidades culturales, sociales, económicas,... de las dos ciudades hermanadas.

El centro participa además en otros eventos denominados “algunos retos”, como es el caso de “cantania”. Cantania es un programa que se incluye de forma transversal en la parte de Educación Musical, dentro del área de Educación Artística. Este proyecto tiene como objetivo trabajar en el aula con el alumnado una obra escénica integrándose en la misma, todos los bloques de contenido que se desarrollan dentro del currículo educativo en Educación musical.

Para terminar, el gran éxito que tuvo el proyecto “cuarto hocico”, una protectora de animales virtual, conocida a nivel mundial, con incluso la publicación de un libro. De este proyecto ha nacido la iniciativa “Children for animals”.

En cuanto a la participación de las familias, en este curso 2013-2014 se ha impulsado en el C.R.A. la creación de un programa de escuela de familias, con el objetivo de ir formando una escuela inclusiva y que todos los agentes de la educación estén implicados en ella. Se tiene muy presente la realidad de que los padres son agentes esenciales en la educación de sus hijos, y que gracias a la acción de todos a través del diálogo, podemos conseguir el desarrollo de la convivencia, desarrollo personal y social.

Como ya he apuntado anteriormente, son tres las escuelas que integran el C.R.A. y en cuanto a unidades y matrícula recogen:

- Diez unidades: dos de Educación Infantil, una mixta de Educación Infantil y Educación Primaria, seis de Educación Primaria y un aula unitaria en Jaulín con alumnos de Primaria e Infantil.
- Una matrícula de 151 alumnos/as (Educación Infantil: 50; Educación Primaria: 101).

En cuanto al profesorado los datos son los siguientes:

El Claustro se compone de 16 profesores, cuatro maestras de Educación Infantil y doce maestros en Educación Primaria.

El C.R.A. cuenta con un profesor de Educación física itinerante, un profesor de música, que a su vez es el director del C.R.A, también itinerante, una profesora de Religión compartida con el *C.E.I.P. Subpradel* de Sobradriel, dos maestras itinerantes de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje que pertenecen al *C.P. Mateo Valero* de la localidad de Alfamén, y que están compartidas también con el *C.P. Diego Escolano* del municipio de Longares.

ESCUELAS	UNIDADES	ALUMNOS	PROFESORADO		
MUEL	1º E.I.	13	Tutora		
	2º y 3º E.I.	28	Tutora		
	1º E.P. y 2º E.P.	24	Tutora + Inglés + Coord. Ciclo		
	3º E.P.	10	Tutora-Coord. Ciclo		
	4º E.P.	19	Tutora		
	5º E.P.	19	Tutora + Inglés		
	6º E.P.	13	Tutora- Secretaria		
BOTORRITA	E.I. y 1º E.P.	11	Tutora-Coord. Ciclo		
	3º y 6º E.P.	9	Tutora + Inglés + Coord. Ciclo		
JAULÍN	E.I. y 2º, 5º, 6º E.P.	5	Tutora + Inglés		
ITINERANTES					
Apoyo E.I.	Ed. física	Música	Religión	AL	PT

Tal y como queda marcado en la tablas, en lo referido al centro rural “El Palacio” de Botorrita, asisten dos profesoras tutoras encargadas de las clases de infantil y primaria respectivamente, y cinco docentes itinerantes, tres de ellos encargados de impartir las áreas de Educación Física, Música y Religión, una especialista en Audición y Lenguaje y otra profesional que cumple con el trabajo de apoyo en infantil.

Aula

Aula	Número de alumnos	Características
Educación Primaria	9	6 alumnos de 3º de Primaria y 3 de 6º de Primaria. Un alumno de nacionalidad búlgara. Una niña asiste a sesiones semanales de una hora con la especialista de Audición y Lenguaje.
	12	Clase de inglés también 3 niños de 1º de Primaria

Como muestra la tabla, en cuanto al contexto particular de aula en la que he recogido datos, consta de nueve alumnos, que pertenecen a ciclos distintos de Educación Primaria, en concreto a segundo y tercer ciclo, e incluso en determinados momentos asisten los alumnos de primer ciclo, que trabajan en las dos aulas existentes en el centro.

El alumnado que normalmente trabaja en el aula de primaria está compuesto por seis niños de tercero de primaria y tres de sexto de primaria.

En cuanto a las características del alumnado que conforma el aula, la mayoría de los niños encuentran sus raíces en Botorrita, son hijos de familias que viven en el pueblo desde hace generaciones, y que luchan para que no se pierda la vida que estos niños transmiten al pequeño pueblo. El nivel socioeconómico es medio.

El nivel de población inmigrante no es significativo, aportando a este aula tan solo un alumno de origen Búlgaro.

- Nivel cognitivo

En cuanto al nivel cognitivo que existe, destaca el buen funcionamiento de los niños de tercero con respecto a los tres alumnos de sexto, quienes quedan en muchas ocasiones

eclipsados por el resto de la clase dado su bajo rendimiento a nivel académico en referencia a algunos contenidos, ocurriendo lo contrario en otras ocasiones (cuaderno de campo).

Con respecto a la existencia de alumnos con necesidades educativas específicas, tan solo una alumna de tercero encuentra dificultades evidentes en el ámbito de la escritura, en concreto para separar y juntar palabras. “Es un problema que este año se ha generalizado, y la niña tiene dificultades de aprendizaje en todas las áreas” (Ana, tutora del aula de Educación Primaria del centro “el Palacio”). La maestra me explica que para suplir este desfase, asiste a sesiones individuales con la especialista de Audición y Lenguaje, una hora a la semana. Otra parte del programa se desarrolla por parte de la profesora tutora dentro del aula, y también en casa con la familia.

- Nivel social

Con respecto a las relaciones sociales que surgen entre los niños, los nueve alumnos han establecido lazos de amistad muy próximos. Al tratarse de un pueblo, todos los niños y familias se conocen muy de cerca, la mayoría son vecinos, amigos de “cuadrilla”, etc. por lo que no se registran conflictos ni muy a menudo ni muy importantes, sino los típicos “roces” entre alumnos. Por lo tanto, en el centro existe ese reflejo en cuanto a la sociabilidad de los niños que se da fuera del mismo, suelen hacer grupos en el recreo con diferentes juegos, pero es muy común observar a niños de los últimos cursos de primaria jugando con los de infantil. Además, llama la atención la participación de las familias incluso a este nivel, preparando cada familia un día a la semana el almuerzo para todos los niños del colegio (cuaderno de campo).

Centrando este aspecto social en el aula que constituye el marco de este estudio, el ambiente es muy bueno, no existen casos de aislamiento entre los alumnos. “Aunque por edad haya una diferencia de dos años, muchas veces el nivel madurativo de los alumnos está muy igualado” (cuaderno de campo), encontrando en ocasiones grupos en función de los intereses de los niños, pero es algo que entra dentro de la normalidad y que no ocurre de manera generalizada. A la hora de trabajar, la profesora procura que muchas veces trabajen los alumnos por pequeño grupo, mezclando a los niños de los diferentes ciclos, promoviendo así la socialización entre ellos y aprendizaje compartido.

La cohesión del grupo clase es buena, como vengo comentando a lo largo de la explicación no surgen conflictos entre los niños, que trabajan y juegan juntos, se ayudan y

respetan las normas de convivencia. “Existe cooperación en clase y compañerismo” (cuaderno de campo).

- Nivel lingüístico

A nivel lingüístico, es una clase muy participativa, “les gusta mucho hablar para los demás y contar experiencias” (cuaderno de campo). La profesora valora este hecho de manera positiva, y por ello siempre deja oportunidad para que en clase todos participen, que compartan aquello que deseen con el resto, que opinen,... es un espacio para la crítica constructiva, para enseñar valores, también para reír y pasarlo bien con las experiencias del resto, y sacar siempre el aprendizaje de todo lo que comparten. “A su vez, están aprendiendo a cómo comunicar ideas, sentimientos, nuevo vocabulario, respetan los turnos de palabras y respetan a los demás” (cuaderno de campo).

Para terminar, me gustaría destacar que esta clase sobre la que gira mi investigación, ha recibido recientemente el premio a nivel regional del Ejército de Tierra 2014. Estos Premios se convocaron en las modalidades de pintura general, pintura rápida, fotografía, miniaturas militares, enseñanza escolar e investigación en humanidades y ciencias sociales. La clase de Educación Primaria de Botorrita decidió participar por la modalidad de enseñanza escolar y son los ganadores de entre cuatro provincias presentando su trabajo bajo el lema: “Botorrita se viste de uniforme”.

Este es un ejemplo más de la cantidad de actividades complementarias que esta escuela rural desarrolla para llevar a cabo la educación, consiguiendo el éxito no solo por las ganas de las maestras y su implicación con este colegio, por las ganas de aprender del alumnado y participación de las familias, sino también por su condición de escuela rural.

3.5. Recogida de la información

- **Observación**

El proceso de recogida de la información a través de mi observación directa y participante ha pasado por dos periodos. En primer lugar, asistí al centro “el Palacio” de Botorrita durante una semana, en concreto, he estado recogiendo información en el aula de Educación Primaria de este centro. “Cuando llegué, los niños no me conocían y mi presencia en el aula les hacía estar algo nerviosos aunque contentos a su vez” (cuaderno de campo). Cuando todos tuvimos más confianza, me integré en el grupo como una maestra más, y fui anotando en mi cuaderno de campo todo aquello que iba surgiendo en el aula.

El segundo encuentro con esta escuela y todos sus integrantes tuvo lugar un mes más tarde. “Esta vez estuve mucho más integrada y con más confianza, los niños ya me conocían y con la maestra había una buena relación, lo que me ayudó también en la recogida de información” (cuaderno de campo).

- **Entrevistas**

Durante los dos periodos que he visitado el aula de Educación Primaria del colegio de Botorrita, he tenido la oportunidad de complementar mi trabajo de investigación a través de la observación, con la realización de entrevistas (anexo).

Estas fueron realizadas una vez que yo había tomado un contacto cercano con el centro y más concretamente, con este aula. Los participantes de estas entrevistas fueron los alumnos que forman el aula de Educación Primaria y su profesora tutora.

Realicé una entrevista a los niños de la clase, en concreto a tres niños de sexto y a cinco de tercero. El modo de realizarla fue a través de siete preguntas dirigidas a indagar sobre los objetivos propuestos en este estudio. Les repartí las preguntas a cada uno, y las leí en alto para explicarlas y aclarar dudas. Posteriormente, se dejó un tiempo para que todos contestaran. Dejé claro que la realización de estas cuestiones era anónima y que les agradecía mucho su participación y ayuda.

También realicé una entrevista a la profesora tutora del aula de Educación Primaria. Las cuestiones que le planteé cumplían con el propósito de profundizar en los objetivos marcados, sobre todo hacer hincapié en aquellos aspectos en los que con solo mi observación, no había conseguido resolver.

Además de todo ello, complementé muchos de los aspectos de mi estudio a través de conversaciones informales que iban surgiendo en el aula, incluso durante el recreo, donde yo intentaba profundizar a través del diálogo con la tutora en las cuestiones de interés de este trabajo.

3.6. Análisis de la información

El análisis parte de la información obtenida tanto a nivel de observación como a través de las entrevistas, teniendo en cuenta la finalidad y los objetivos. Se presenta el funcionamiento del aula haciendo especial hincapié en la condición del centro como escuela rural, que lleva consigo la existencia de aulas multigrado y por tanto, la necesidad de atender a esa diversidad a través de una metodología concreta. La información recogida

y transcrita procede de la maestra y de los alumnos que hacen posible que las puertas de este colegio permanezcan abiertas, así como también desde mi propia observación.

La información teórica y de investigación referida anteriormente en este estudio, sirve de guía para organizar y estructurar los datos obtenidos a través de las técnicas utilizadas. Para ello, se han estudiado los datos, identificando las buenas prácticas en este aula rural, teniendo en cuenta principios de inclusión.

Con la intención de evitar la repetición de ideas, a continuación se exponen los resultados obtenidos a través de un proceso de discusión, en este proceso de investigación.

4. Resultados y discusión

En este apartado se recoge todo el proceso de análisis de la información que se ha ido realizando exhaustivamente, mostrando los resultados obtenidos. Dichos resultados se presentan en relación a los objetivos que me había marcado en este estudio: identificar las prácticas inclusivas que se dan en este aula para lograr el aprendizaje de los alumnos, y cuáles son las percepciones de los protagonistas acerca de las prácticas educativas llevadas a cabo dentro de este contexto.

Así pues, los resultados acompañados del proceso de discusión son los siguientes:

4.1.Prácticas inclusivas dentro del aula

A partir del proceso de indagación y análisis de la información que se ha llevado a cabo, he podido extraer resultados que están ligados a mi primer objetivo marcado: identificar las prácticas inclusivas en un aula formada por alumnos de distintos ciclos educativos.

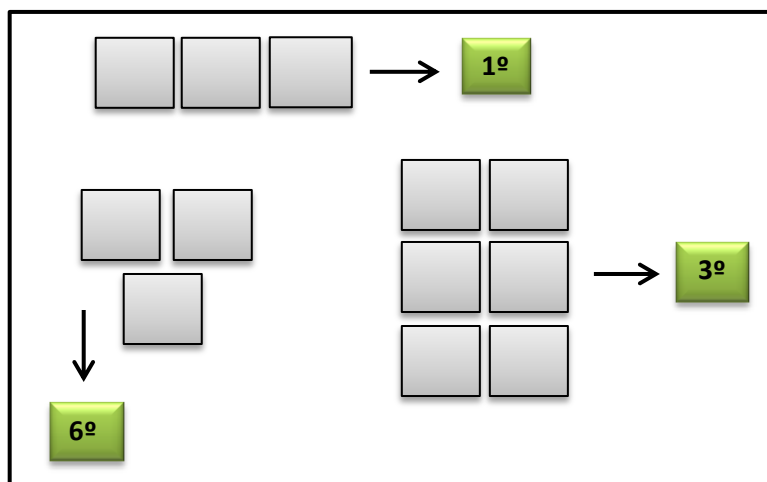
Así pues, consideramos la ausencia de rigidez como punto de partida para trabajar y planificar nuestras acciones en un aula de estas características. Dentro de los principios a tener en cuenta para trabajar en las aulas rurales, la flexibilidad ocupa los primeros puestos, y es que cuando pretendemos que nuestras prácticas se basen en los beneficios y aprendizaje de todos los niños del aula, no podemos hacer universal la práctica educativa (Martínez y Bustos, 2011), sino que debe existir flexibilidad y determinados ajustes a cada situación y a cada sujeto.

Las prácticas inclusivas que encontramos dentro de este aula, vienen dadas por la flexibilidad tanto en el funcionamiento organizativo: agrupamientos y espacios, así como también en el funcionamiento didáctico: flexibilidad en el currículum, haciendo referencia tanto a los objetivos como a la metodología utilizada por la maestra tutora para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Funcionamiento organizativo

- *Agrupamientos*

La organización en el aula rural es importante para atender a las demandas de todos los alumnos, tanto de manera individual como colectiva (Boix, 1995). En el aula sobre la que gira este trabajo de investigación, encontramos la distribución de los alumnos en el espacio por ciclos. A continuación se presenta un plano de la disposición de aula:



Se mantiene esta distribución para mostrar cierta organización del aula, pero durante la jornada escolar son varios los cambios que se realizan, juntando todas las mesas para trabajar ambos ciclos conjuntamente, pupitres separados por parejas, incluso en forma de U todos los viernes.

Cuando le pregunto a la profesora tutora acerca de este aspecto, me comenta:

“disponemos de un aula amplia en la cual hay sitio de sobras para los nueve alumnos. Los pupitres son individuales, por lo tanto es posible trabajar por parejas, pequeños grupos o gran grupo dependiendo de la actividad que estemos desarrollando. Me interesa que la disposición que elijo para cada actividad favorezca la comunicación entre los alumnos, así como la comunicación de los mismos conmigo” (Ana, tutora del aula de Educación Primaria del centro “el Palacio”).

Esta flexibilidad en cuanto a la organización de aula, también debe guardar cierta sintonía con los propósitos curriculares que el profesor quiera conseguir (Boix, 1995), y poco a poco se van encontrando las disposiciones que favorecen cada propósito educativo concreto, cubrir necesidades, intereses etc. Desde esta perspectiva, a través de la observación que he realizado en el aula he constatado que los agrupamientos van cambiando en función del trabajo que se va a llevar a cabo, “me resulta muy cómo tenerlos 3º y 6º sobre todo cuando los contenidos son muy distintos” me comenta la maestra, pero durante todo el día van cambiando en función de las actividades a realizar, para que esos agrupamientos hagan del trabajo una práctica funcional.

“La variedad de actividades hace necesaria la movilidad de los alumnos. Hay actividades de ciertas asignaturas como por ejemplo la resolución de operaciones matemáticas, en las que es necesario el trabajo individual; en el caso de invención o resolución de problemas

trabajan en parejas o en grupo” (Ana, tutora del aula de Educación Primaria del centro “el Palacio”).

Además, todos los viernes se cambian los pupitres para agrupar a los alumnos en forma de U, “agrupamiento que viene dado por el trabajo en el área de plástica” (cuaderno de campo).

Tanto a nivel de centro en general, como de manera particular el aula estudiada, se recoge y atiende la diversidad de toda la población escolar. Este hecho queda reflejado dentro del aula en los diferentes agrupamientos que la maestra escoge para dar una respuesta educativa dirigida a las diferencias individuales de cada alumno.

He podido observar que son muchos los momentos de trabajo individual en el aula, sobre todo a la hora de mandar deberes existe un mayor grado de individualidad. Ante este hecho la tutora me explica:

“es mucho más sencillo personalizar las tareas y que cada uno refuerce aquello en lo que presenta más dificultades, en lugar de mandarles fotocopias comunes de refuerzo general” (Ana, tutora del aula de Educación Primaria del centro “el Palacio”).

Por lo tanto, se atiende a las particularidades de cada alumno que realiza tareas pensadas exclusivamente para él y en sus necesidades.

Además, este trabajo también deja espacio para el trabajo en grupo: “si son contenidos que pueden trabajar ambos ciclos lo hago conjunto” (Ana, tutora del aula de Educación Primaria del centro “el Palacio”).

Desde mi observación he comprobado que en cualquier caso, se hace referencia a todos los alumnos, dando lugar a la participación de todos, aceptando las respuestas en función del nivel de cada alumno.

He visto que la atención educativa a las necesidades más individuales está facilitada en este tipo de aula, puesto que el hecho de tener menos niños y espacio suficiente para movilizar los pupitres y cambiar la disposición y agrupamientos, facilita en gran medida el trabajo, el conocimiento en profundidad de sus capacidades, puntos fuertes y débiles, y también de sus habilidades sociales. La profesora incluye aquí que “ayuda también a que ellos te conozcan mejor y propiciar así un buen ambiente dentro del aula” (conversación informal).

- *Espacios*

En referencia a los espacios, la flexibilidad en ellos viene dada por la ausencia de rigidez para organizar el aula. Dentro de esta encontramos algunos espacios que son estáticos, diferenciando varios rincones de trabajo:

- “Rincón de la Pizarra Digital Interactiva”

El aula dispone de PDI conectada también a un proyector. Esta pizarra no se usa de manera diaria, pero sí que se trabajan en ella contenidos para los que resulta más cómoda, aprenden a través de vídeos, imágenes, etc. En lo referido a las nuevas tecnologías, el colegio participa del programa Escuela 2.0, por el que los tres alumnos de sexto tienen Tablet para trabajar, formando parte de todo el conjunto de escuelas en las que se pusieron en marcha las aulas digitales del Siglo XXI. Los alumnos no suelen usar de manera diaria el Tablet, pero sí que utilizan estos ordenadores como fuentes de información cuando realizan algún trabajo de búsqueda, algo que es bastante interesante.

- Biblioteca de aula

En el aula encontramos un espacio dedicado a la lectura, donde también hay diccionarios, cómics,... para las edades correspondientes a estos niños, de los cuales ellos disponen en cualquier momento para leerlos o realizar alguna consulta. Es importante mencionar aquí el funcionamiento de uno de los proyectos base de todo el C.R.A., se trata de un proyecto de animación a la lectura, denominado “La morada del mago lector”. Las maestras, con ayuda de las familias, van actualizando la biblioteca, clasificando los libros, y se lleva a cabo una concienciación hacia los alumnos de lo necesaria e importante que es la actividad de leer.

- “Rincón del reciclaje”

El “rincón del reciclaje” ha sido preparado por los mismos niños y la profesora. En el aula se dispone de tres cajas de cartón cada una pintada de un color, que corresponde a cada contenedor de reciclaje. Aprenden a reciclar y contribuyen a ello ya desde pequeños. Esto forma parte de otro de los proyectos que tiene el C.R.A. para concienciar a los niños con el reciclaje y su importancia. El proyecto está destinado al consumo responsable, y consta de diferentes actividades, una de ellas es la denominada “patrullas ecológicas-comisión verde”. Se realiza a nivel global, todos los alumnos del colegio participan de manera que todos son “patrulleros”. Su función diaria es cuidar que en el patio todos los alumnos reciclen y desechen de manera correcta los residuos que se pueden generar.

Otra de las actividades pertenecientes a este proyecto es el huerto escolar. En la escuela se ha dedicado un espacio, para ir completando las diferentes tareas del huerto, alimentos, cuidados que necesita, etc. Además, la escuela dispone de un huerto en el patio, y los encargados de cuidarlo son los alumnos.

- “Zona de materiales”

En este espacio suelen guardar todos los libros de texto, puesto que en muchas ocasiones no los utilizan, guardan materiales de plástica, papel reciclado, etc.

El aula está muy decorada con dibujos realizados por los propios niños, varios posters que les ayudan en el trabajo de diferentes áreas, las normas de la clase, relatos que los niños han escrito, y un mural con las fotos de los nueve alumnos titulado “somos guapísimos”.

Estos rincones o distribución del aula atienden a la diversidad porque en aquellos momentos en los que la diferencia de ritmos es más marcada, y hay niños que terminan una actividad determinada, en lugar de esperar a que los demás acaben sin realizar ninguna tarea, saben que disponen de otras actividades complementarias con las que aprenden y disfrutan. La profesora va controlando los tiempos de cada actividad para que también vayan rotando, y no sean siempre los mismos alumnos los que realizan este trabajo, que algunas veces es complementario y otras se convierte en la tarea del día para que incluso los alumnos a los que les cuesta más lo realicen también. En general, el trabajo de todos queda compensado y nunca son los mismos los que terminan antes y trabajan con el Tablet, o cogen libros, etc.

Como he comentado anteriormente, estos espacios descritos son estáticos, pero he comprobado que también se dan espacios dinámicos, se van añadiendo otros nuevos en función de los contenidos que se trabajan. Por ejemplo, ahora están trabajando el análisis de oraciones (tanto 6º como 3º llevan el mismo nivel) y lo que han hecho ha sido crear un espacio dedicado a la sintaxis, han realizado en diferentes cartulinas de colores las categorías gramaticales existentes, y las han colgado en la pared, así, cada vez que toca análisis de oraciones se dirigen a este rincón para ir comprobando y corrigiendo sus trabajos.

- *Recursos materiales y personales*

El libro de texto es un material que aunque la maestra lo tome como referencia, tan apenas utilizan en el trabajo diario en el aula. La maestra me explicó que al principio de curso se comentó a las familias que el uso del libro de texto iba a ser limitado, puesto que existe

una programación conjunta para todo el grupo clase. Lo que ocurre es que hay algunos contenidos de tercero de Primaria que no se dan y se trabajarán al año que viene, y otros que se pierden. En cuanto a sexto, ocurre lo mismo, hay contenidos que ya vieron el año pasado y otros que se pierden (conversación informal).

La materia que se desarrolla con el uso del libro de texto es inglés, debido a que, como ella me explica, también trabajan en este aula tres niños de primero de Educación Primaria.

“En inglés es más complicado trabajar con todos los niños al mismo tiempo los mismos contenidos, no son solo tres cursos distintos, sino que son tres ciclos con contenidos totalmente distintos. Además, los de sexto ya necesitan mayor nivel ya que al año que viene pasan al instituto” (Ana, tutora del aula de Educación Primaria del centro “el Palacio”).

La herramienta más utilizada para desarrollar el currículum es internet y otros libros de la biblioteca que consigue la maestra. La profesora comenta:

“me busco material complementario en Internet y que sea adaptable a los dos ciclos, lo que me ayuda a realizar una misma explicación para todo el grupo. Después, sí que existe un trabajo más individualizado, cada uno va haciendo lo que le corresponde con respecto a su nivel” (Ana, tutora del aula de Educación Primaria del centro “el Palacio”).

En el aula destaca la adquisición de conocimiento de manera activa, las clases no están basadas en el libro de texto, sino que a partir de la interacción con el entorno, con las experiencias de todos, con las explicaciones y aportes de la profesora, incluso en ocasiones de otras personas como los aguaciles del pueblo, los niños están creando conocimiento y están aprendiendo. La tutora me comenta que para conseguir esto, utiliza recursos metodológicos variados. A través de mi observación he podido comprobar que utiliza internet con gran frecuencia, vídeos explicativos, y ella va reforzando con el libro de texto. En el área de matemáticas se sigue el libro de texto para las explicaciones y los ejercicios, y ella refuerza con problemas de cuadernillos y de internet. En el área de lenguaje se utilizan las lecturas de la biblioteca, otro de los proyectos que se lleva a cabo a nivel grupal, y se realizan dictados a diario para trabajar la ortografía. La profesora apunta “también hacemos concursos del estilo de “cifras y letras” para reforzar destrezas” (conversación informal)

Funcionamiento didáctico

- *Objetivos del currículum*

A la hora de programar en este tipo de aulas se hace imprescindible “evitar la improvisación y la pérdida de tiempo, adaptar los contenidos y materiales curriculares a la heterogeneidad de la clase” (Boix, 1995). Como me comenta la maestra tutora del aula:

“la mejor estrategia para trabajar en un aula de estas características es llevar una buena programación y seguirla en la medida de lo posible. Las programaciones deben ser flexibles, pero en clases de grupos de diferentes ciclos es imprescindible tener preparado el material para cada uno de ellos y contar bien los tiempos dedicados a cada destreza” (Ana, tutora del aula de Educación Primaria del centro “el Palacio”).

Al diseñar la programación, es necesario también que exista una coherencia entre lo trabajado en el aula y las realidades de los niños, para no caer en la desconexión y en la universalidad, que no tiene cabida en el trabajo en la escuela rural.

Ante este hecho, la tutora explica que los objetivos que se propone son personalizados y centrados en las características del aula a la que atiende, y apunta:

“existe flexibilidad, pero no debemos olvidar que, a pesar de sus características, los alumnos que asisten a la escuela rural cumplen los mismos objetivos que cualquier colegio completo y los docentes tenemos la obligación de trabajar todo lo que el currículo aragonés ordena” (Ana, tutora del aula de Educación Primaria del centro “el Palacio”).

El currículum es el referente principal de la maestra para trabajar en el aula y organizar las programaciones. Ella me explica:

“Lo que hago al principio de curso es leerme el programa, por ejemplo al año que viene como ha cambiado la legislación, con más razón aún, y a partir de ahí, veo qué es lo que me toca para cada curso. Después, me guío por el libro de texto, que se supone que es una herramienta que está basada en esa legislación, y busco temas comunes, así voy jugando con los contenidos de los dos ciclos. Lo que tengo en cuenta también es la secuencialidad. Yo miro qué temas se pueden juntar, sin que afecte a la secuencialidad de ese libro” (Ana, tutora del aula de Educación Primaria del centro “el Palacio”).

Por lo tanto podemos comprobar que para que en el aula exista un aprendizaje real y unas prácticas que estén ligadas a unos principios de inclusión, existe un trabajo muy importante por parte de la maestra que reside en un primer análisis del currículum, para adecuarlo a las características propias de los alumnos de diferentes ciclos que forman el

grupo clase. De este modo, se está llevando a cabo una práctica inclusiva, puesto que este tipo de educación se preocupa por todos los niños y niveles (Ainscow, 2012; Blanco, 2008).

Hablábamos anteriormente del currículum en las aulas multigrado, definiéndolo como una herramienta más abierta y muchas veces compartida entre pequeños y mayores. Esto también ocurre en este aula. He podido observar que con la mayoría de los contenidos que se trabajan la profesora realiza una explicación básica para todos los niños, a partir de la cual va extrayendo diferentes ideas dirigidas a cada nivel de una manera más individualizada. Lo que ocurre es que en realidad, todos los alumnos están participando de esa explicación aunque vaya más dirigida a un curso en cuestión, por lo tanto, se van consolidando y desarrollando competencias durante todo el tiempo, referidas tanto a niveles inferiores como superiores. Es destacable el buen comportamiento y el respeto que hay por el trabajo sistemático de cada curso por separado, los mayores escuchan igualmente las explicaciones que ya conocen, y los pequeños atienden a las explicaciones de la maestra referidas al tercer ciclo, incluso despertando su curiosidad. Las opiniones de los niños en cuanto a ello son muy positivas, tan solo hay un alumno que responde de manera negativa cuando les pregunto si aprenden del resto de niños de la clase, la inmensa mayoría apunta que aprenden cuando escuchan a los demás compañeros.

En referencia a esta última idea, me gustaría destacar que la alumna de tercero que tiene unas necesidades más marcadas, se está viendo afectada en algunas ocasiones por todos los avances que van construyendo sus compañeros de curso gracias a las explicaciones que escuchan dirigidas a los niños más mayores, quedando esta niña más rezagada en niveles inferiores. Con respecto a este tema la maestra me aclara:

“en algunas ocasiones tienes la sensación de que estás exigiendo de más a los niños por el hecho de compartir conocimientos con los alumnos de cursos superiores, y eso no tendría que ocurrir, tienen que hacer lo que les corresponde a su edad y nivel” (Ana, tutora del aula de Educación Primaria del centro “el Palacio”).

De todo ello, deducimos que existe flexibilidad en los objetivos del currículum que se plantean para cada nivel, e incluso dentro de estos, se van configurando los objetivos para cada niño de manera individualizada, centrando la atención en las necesidades que cada uno presenta.

- *Bases metodológicas*

Por otro lado, es necesario extraer resultados acerca de las bases metodológicas que se utilizan para desarrollar lo que el currículum señala.

A la hora de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, los agrupamientos y espacios comentados anteriormente, suponen recursos metodológicos que ayudan a que todos los niños participen de este proceso llegando a obtener conocimientos. En este proceso, se utilizan diferentes materiales y estrategias que la profesora escoge como facilitadores del conocimiento a sus alumnos.

Desde esta perspectiva, dentro del aula destacan las siguientes bases metodológicas: la conexión que se establece entre los contenidos y el contexto real en el que viven los niños, el aprendizaje a través de la expresión y la adquisición de conocimiento a partir de las conversaciones que se dan en el aula, muchas veces de manera espontánea.

Conexión con el entorno y la comunidad

En cuanto a la conexión con el entorno y la comunidad, la maestra me explica:

“En teoría el currículum se elabora partiendo de las características del entorno de los niños, pero la tarea de adaptación de objetivos y contenidos recae exclusivamente en el equipo directivo y los docentes del centro educativo” (Ana, tutora del aula de Educación Primaria del centro “el Palacio”).

En concreto, el área en la que mejor se puede comprobar esa relación con el entorno es en conocimiento del medio, “no tiene sentido trabajar los tipos de suelo de la comunidad autónoma, si no conocemos la tierra que nos rodea” (Ana, tutora del aula de Educación Primaria del centro “el Palacio”).

He podido observar que las explicaciones dentro de este área educativa parten en muchas ocasiones de las situaciones reales que se dan en el pueblo. La profesora conoce incluso las profesiones de los abuelos de los niños del aula, siendo la mayoría de ellos agricultores, por lo que los alumnos conocen muchas de las tareas del campo, tipos de cultivo, de regadío, etc. y a través del diálogo guiado por la maestra se van entrelazando conceptos, ella va realizando preguntas con una intencionalidad clara, y se aprende a partir de las experiencias que todos cuentan y que la maestra va explicando.

Así pues, esta escuela es un símbolo local, se comparten experiencias que forman parte de la cultura propia del lugar y de la vida en esta localidad, junto con otros contenidos que marca el currículum.

Con respecto a la participación de agentes externos, no he podido comprobar por mí misma si existe o no, pero indagando acerca de esta cuestión, la tutora me informó de que tanto las familias, como el Ayuntamiento y sus empleados, la trabajadora social... siempre están a disposición del centro y colaboran en gran medida en todo aquello que está a su alcance. “Trabajar en un lugar pequeño tiene estas facilidades”, comenta.

Desde el centro se invita a toda la comunidad a llevar a cabo tareas en las que puedan implicarse, “y por el momento la respuesta siempre ha sido positiva” (Ana, tutora del aula de Educación Primaria del centro “el Palacio”).

La maestra me explica:

“Por ejemplo, la madre de Eva, una de las alumnas del aula, vino en Navidad a contarnos una historia y almorzamos galletas caseras que nos trajo. También hicimos una excursión por el pueblo con las bicicletas, una madre me prestó la suya e incluso vinieron a acompañarnos algunos padres” (conversación informal).

Estos son algunos ejemplos que muestran como la escuela rural puede convertirse en el núcleo cultural y dinamizador del pueblo, una institución que incluso realiza actividades vinculadas con la educación no formal, y que consigue abrirse al contexto, al alumnado, a las familias. El maestro conoce y valora el entorno, los valores y tradiciones, y lo integra dentro del desarrollo del currículum (Boix, 2004).

Algo que también podemos analizar en este contexto, son las buenas relaciones que se establecen entre las maestras y todas las personas del pueblo. Estando en el recreo, siempre pasan personas residentes en Botorrita que vienen de comprar, o van a dar un paseo, y todas ellas tienen algo que decir hacia las maestras y los niños de la escuela. “Se paran frente a la verja y disfrutan viendo jugar a los niños que suponen la alegría de este pueblo” (cuaderno de campo).

A modo de conclusión, destaco una anécdota que viví el primer día que asistí al colegio. Mientras estábamos en el tiempo de recreo, pasó por la puerta el camión de la basura, y todos los niños incluso los de infantil, corrieron a chocarle las manos al encargado de recoger la basura. Me pareció algo realmente curioso, y bajo mi asombro las maestras comentaron “es nuestro ritual de cada recreo, ya nos conocemos con el señor basurero”.

Esta es una pequeña muestra de la relación que existe entre la institución escolar y la comunidad.

Expresión y comunicación

Centrándonos ahora en la participación de todos los niños y en el aprendizaje a partir de la expresión de todos ellos, así como a través de las conversaciones que surgen en el aula, podemos comprobar que en este aula todos intervienen, cada uno en función de los conocimientos y experiencias que ha vivido más de cerca.

Se da importancia a las voces de todos ellos, aprendiendo a partir de la interacción comunicativa intencional, he observado que no se suelen cortar las conversaciones que surgen en el aula entre los alumnos, sino que la profesora se introduce en ese diálogo para guiar a los alumnos hacia el logro de un aprendizaje de todos los temas que surgen de manera informal. Ella me explica:

“de este modo se aprende muchísimo, y no solo ellos, también yo. Como docente trato de guiarlos con la intención de que la conversación produzca los frutos deseados, pero este tipo de conversaciones siempre despierta su curiosidad y saca lo más profundo de cada uno de ellos. Además, suelo utilizar este tipo de intervenciones para dar paso a aquellos alumnos que normalmente no participan con tanta frecuencia como el resto” (Ana, tutora del aula de Educación Primaria del centro “el Palacio”).

El matiz metodológico que destaca en este aula es el aprendizaje llevado a cabo a través del intercambio de ideas, en conversaciones que surgen de una manera informal y que se llevan hacia la consecución de conocimientos significativos, el aprovechamiento de cualquier situación para aprender. A partir de la revisión del currículum como referente fundamental, se extraen los contenidos a trabajar, llevados al aula haciendo hincapié en la participación de todo el alumnado, cada uno desde sus habilidades y desde el nivel que les corresponde, y en este proceso se va llevando a cabo una evaluación de los resultados de manera individualizada, conociendo en todo momento en qué punto se encuentra cada alumno. Dicha actuación, responde también como práctica inclusiva dentro del aula (Ainscow, 2012).

Como resultado obtenemos pues que la maestra tutora incorpora en su trabajo una metodología y actividades que promueven la libertad de expresión de todos los alumnos, la comunicación, la relación con el medio y la escuela, el aprendizaje es provocado a partir de los intercambios entre los niños. Todo esto, es lo que podíamos definir como una

práctica docente creativa (Vigo y Soriano, 2014), una forma natural de enseñanza-aprendizaje que responde a la diversidad que caracteriza a la escuela rural.

Se está desarrollando el currículum a partir de muchas de las experiencias que los niños viven fuera de la escuela, y dentro del aula se permite conectar las realidades del alumnado con los contenidos a trabajar, se relaciona el saber local con aquellos contenidos más alejados a sus realidades, tomando la maestra siempre sus objetivos como referencia, para que este aprendizaje no pierda su sentido. Podemos decir pues, que en esta escuela las experiencias más personales de los niños, ayudan a resolver las demandas del currículum, lo que se considera una práctica de enseñanza creativa e inclusiva (Vigo y Soriano, 2014).

He observado que se tienen en cuenta las experiencias que los niños traen de fuera para trabajar contenidos curriculares. Por ejemplo, cuando se trató el tema de los alimentos saludables, hablaron del aceite de oliva. Uno de los alumnos de esta clase nos comentó que va todos los años con su familia a recoger las olivas del campo de su abuelo, y la profesora le animó a continuar con esa historia para aprender el proceso que siguen esas olivas que recoge con su familia hasta que se convierten en aceite.

Para que esto ocurra, la profesora tutora me cuenta:

“es importante contar con elementos comunes en cada uno de los cursos ya desde septiembre, y llevar a cabo una enseñanza lo más globalizada posible. Es más sencillo en áreas como conocimiento del medio o lenguaje, y más complicado en matemáticas o inglés, las cuales siguen un currículo más cerrado y específico para cada ciclo. En lenguaje se trabajan temas comunes en toda la etapa de primaria y el nivel de dificultad puede variar con ejercicios sencillos” (Ana, tutora del aula de Educación Primaria del centro “el Palacio”).

Por lo tanto, la enseñanza globalizada es una de las estrategias que se siguen a nivel metodológico. Incluso a nivel de todo el C.R.A. también se lleva a cabo buena parte del trabajo a partir de proyectos. Ahora mismo hay muchos de ellos en marcha, y desde el centro de Botorrita se llevan a cabo también, siendo uno de los más importantes el proyecto destinado al consumo responsable. Trabajan todos los alumnos del centro desde su nivel, infantil y primaria aprenden a reciclar, a ser responsables y no derrochar, incluso cuidan su propio huerto en el colegio, teniendo un objetivo compartido entre todos: trabajar conjuntamente en una misma dirección, para mantener los cultivos de “lechuguín nuestro huertín”, nombre que le han asignado.

Todos los aspectos que se han analizado en apartados anteriores, constituyen las bases de una práctica metodológica que se basa en apoyar el aprendizaje de todos los alumnos, acercándoles a su situación local y más individual, sin perder de vista otros contextos y el trabajo colaborativo, todo ello con flexibilidad.

Seguimiento y evaluación de los aprendizajes

Hablar de metodología supone hacer referencia al currículum, como referente principal para desarrollar la educación, la maestra lo revisa y va creando su programación de la manera más globalizada posible, teniendo en cuenta temas comunes a los ciclos que forman el grupo clase. Además, este hecho también implica tomar en consideración la evaluación que se realiza. La tutora me explica:

“yo realizo una evaluación de los dos tipos: formativa y sumativa. Voy haciendo registros semanales del trabajo, la revisión de los cuadernos es diaria prácticamente, si algún día no me da tiempo la hago al medio día del día siguiente, pero en cualquier caso, el registro es semanal y al final del trimestre, hago un cómputo global, tanto de lo que he ido evaluando por semanas como de la visión final” (Ana, tutora del aula de Educación Primaria del centro “el Palacio”).

Además, la maestra da mucha importancia a los criterios macados en la PGA para evaluar, me comenta “a la hora de evaluar hay que mirarlos, sobre todo el peso que se le da a cada parte” (Ana, tutora del aula de Educación Primaria del centro “el Palacio”).

Desde esta perspectiva, el resultado es la realización de una evaluación que toma todo su sentido. Está muy conectada con la elaboración de un seguimiento continuado de los alumnos, con la intención de conocer los logros que van alcanzando así como también las dificultades que encuentran, y de esta forma saber en qué nivel está cada uno y poder incidir con ellos en unos aspectos u otros.

En todo este proceso, se está teniendo en cuenta a los alumnos como personas y no como unidades de rendimiento, puesto que cada alumno va aprendiendo al nivel que le corresponde. Son muchos los alumnos que se ven influidos por la tendencia actual de la educación que exige resultados y calidad (Herráez, 2012). Este fenómeno y esta mentalidad, impide llevar a cabo una educación inclusiva, quedando muchos alumnos excluidos (Escudero, 2012).

En el caso del aula en la que se ha centrado mi investigación, los alumnos aprenden de acuerdo al nivel que les pertenece, y todos ellos son valorados y evaluados partiendo de

unos criterios reales a cada situación, también considerando que siempre puede haber alumnos que sean más aventajados y aprovechen una enseñanza circular o concéntrica (Feu, 2008; Boix, 1995) para avanzar en sus aprendizajes.

En todo caso, para concluir es importante comentar que todas las acciones que se realizan, van destinadas a lograr un aprendizaje significativo por parte de todos los niños que forman el aula.

Funcionamiento organizativo		
Agrupamientos	Espacios	Recursos materiales y personales
-Flexibles en función de los propósitos curriculares: Ciclos Conjunto Parejas Forma de U -Atienden la diversidad -Individualización	-Flexibles -Rincones: Estáticos: PDI, biblioteca de aula, reciclaje, materiales. Dinámicos: Surgen según los contenidos	-Libro de texto limitado -Internet -Otros libros de la biblioteca -Adquisición de conocimiento de manera activa: Interacción con el entorno Explicaciones Otras personas (aguaciles)
Objetivos del currículum		Bases metodológicas
-Flexibilidad -Evitar la improvisación -Evitar la desconexión y la universalidad -Objetivos personalizados -El Currículum como referente principal		-Conexión con el entorno y la comunidad -Expresión y comunicación
		Seguimiento y evaluación de los aprendizajes
Funcionamiento didáctico		

4.2. Percepciones de los niños acerca de las prácticas que se desarrollan en el aula

El segundo objetivo planteado hacía referencia a recoger las percepciones de los niños y de la maestra tutora hacia las prácticas que se desarrollan en su aula.

Clima de aula

Comenzando por la opinión de los alumnos que conforman el aula, con los que he tenido conversaciones sobre su escuela, se extraen opiniones muy positivas hacia esta institución, en parte debido a que la inmensa mayoría no ha conocido otro entorno educativo. Más específicamente, muestran bienestar en cuanto al trabajo en su aula. Cuando les preguntas si les gustaría cambiar de colegio y estudiar en otro tipo de aula ellos responden:

<i>No. Porque aquí en este colegio estoy muy bien con mis profesoras. Y también que Ana nos pone temas de sexto</i>	“No porque aquí en este colegio estoy muy bien con mis profesoras, y también Ana nos pone temas de sexto”
<i>No. que este mola mucho porque aquí nos llevamos mejor con las profes y celebramos en el colegio los cumpleaños.</i>	“No, que este mola mucho porque aquí nos llevamos mejor con las profes y celebramos en el colegio los cumpleaños”
<i>No, no quiero cambiar de cole por que este es el mejor.</i>	“No, y no quiero cambiar de cole porque este es el mejor”

Encontramos una excepción, un alumno de tercero de Primaria que sí ha conocido otro centro, y describe algunas diferencias entre ambos, aunque los dos comparten la categoría de escuela rural perteneciente a un C.R.A. Este alumno me dice:

<i>diferencia en número de aulas y el tamaño del recreo. Y las clases estaban separadas, me gustan igual los dos centros</i>	“Se diferencian en el número de aulas y el tamaño del recreo. Y las clases estaban separadas. Me gustan igual los dos centros”
--	--

Por otra parte, dos alumnas también conceden otro punto de vista:

No para me gustaria estudiar en otros sitios porque me gustaria hacer nuevos amigos	"No, pero me gustaría estudiar en otros sitios porque me gustaría hacer nuevos amigos"
No, pero me gustaria mucho para conocer a gente diferente.	"No, pero me gustaría mucho para conocer a gente diferente"

Como resultado global por parte de los niños del aula, podemos decir que la mayoría no se plantea cómo será el proceso de enseñanza-aprendizaje en otras aulas, en otra zona, en la ciudad,...el simple hecho de encontrarse a gusto aprendiendo aquí, hace que no se planteen otras expectativas. Sin embargo, dos niñas sí que apuntan hacia el conocimiento de otros entornos de enseñanza, no tanto por el proceso de aprendizaje formal, sino por la socialización y conocer a otras personas. En general, la visión que todos tienen hacia su escuela y su aula es positiva, defienden lo que es suyo y anteponen su colegio a cualquier otro.

Algunas de las opiniones que estos niños me proporcionan cuando les pregunto si les gusta compartir aula y trabajo con alumnos de otros cursos son las siguientes:

Sí por que así los de 6º me ayudan	"Sí porque los de 6º me ayudan"
Sí. Por que nos ayudan a a otras cosas.	"Sí. Porque nos ayudan a otras cosas"
Sí, por que así nos ayudamos unos a otros y disfrutamos.	"Sí, porque así nos ayudamos unos a otros y disfrutamos"

<i>Sí. Porque si es de resto aprendo otras cosas.</i>	"Sí. Porque de sexto aprendemos otras cosas"
<i>No. Porque los mayores solo me chunchan</i>	"No. Porque los mayores solo me chinchán"

Tan solo un alumno hace una crítica negativa acerca de compartir aula con alumnos más mayores, sin embargo, sus opiniones hacia el trabajo y el aprendizaje en este aula son positivas, apuntando que le gusta aprender de los mayores y éstos le ayudan. Además, desde mi observación directa no he comprobado la existencia de malas relaciones entre estos alumnos.

Dadas las respuestas anteriores, se deja ver en los niños una actitud y una relación entre todos a la hora de aprender que tiene especial interés. Sin haberles mencionado nada acerca de la manera de aprender en este aula, ellos ya me apuntan que aprenden del resto de compañeros, que les gusta compartir aula con ellos puesto que de este modo, aprenden otras cosas.

Aprendiendo de otros

Por lo tanto, haciendo hincapié en este aspecto comentado en el apartado anterior, destaco las respuestas de estos alumnos a mi pregunta "¿aprendéis cosas del resto de niños de la clase?", dirigida a indagar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

<i>Sí. Cuando otros hacen comentarios</i>	"Sí. Cuando otros hacen comentarios"
<i>Sí, cuando otros hacen comentarios y yo los escucho.</i>	"Sí, cuando otros hacen comentarios y yo les escucho"
<i>Sí, aprendemos de los de 6º de que hay muchos temas que los hacemos todos juntos y aprendemos cosas de 6º.</i>	"Sí, aprendemos de los de 6º de que hay muchos temas que los hacemos juntos y aprendemos cosas de 6º"

*Si por que aprendemos cosas de sexto.
Tambien cuando hacen preguntas y yo escucho
respuestas que yo igual no se*

“Sí, porque aprendemos cosas de sexto. También cuando hacen preguntas y yo escucho respuestas que yo igual no se”

Las respuestas anteriores reflejan el punto de vista de dos niños de sexto (las dos primeras), y dos niñas de tercero. Ambos ciclos reconocen aprender de los demás compañeros, y además exponen cómo llevan a cabo ese aprendizaje. Por una parte, escuchando los comentarios del resto, lo que hace referencia a la adquisición de conocimientos a partir de las experiencias de los demás, a partir de conversaciones que surgen en el aula. Por otra, aprenden porque tratan temas comunes a partir de la adecuación del currículum.

4.3. Percepciones de la maestra acerca de las prácticas que se desarrollan en el aula

En cuanto a la profesora tutora, hemos de saber que tiene mucho en común con todos los que ahora son sus alumnos, y es que durante toda su infancia estudió en una pequeña escuela rural del municipio de Aguarón (Zaragoza). Este hecho hace que sienta la escuela rural como el lugar donde se formó como alumna, pero también donde ahora desempeña su labor como docente con el mayor entusiasmo. Durante la entrevista realizada, ella me dice así:

“Si miramos estadísticas o cuentas de gestión, las escuelas rurales pueden parecernos deficitarias, un gasto innecesario, un lastre para la economía de la región... pero bajo mi punto de vista, la escuela rural enseña competencias que las escuelas de ciudad nunca ofrecerán. Puede que no tengamos bilingüismo, o que nuestro patio de recreo no tenga columpios, pero tenemos la capacidad de relacionarnos con personas de todo el mundo que nos enseñarán idiomas, y podemos explicarnos cientos de juegos para los que sólo necesitas ganas de pasarlo bien” (Ana, tutora del aula de Educación Primaria del centro “el Palacio”).

De sus palabras puede deducirse que para ella la escuela rural no es ese destino que le tocó por su mala suerte, y que únicamente va a servirle como escalón que le acerque a la ciudad. Para esta maestra trabajar en la escuela rural con su aula multigrado, su heterogeneidad y sus veinte matrículas, es estar dando a esos niños la educación de calidad que merecen y a su vez, supone un gran orgullo por estar contribuyendo a mantener el

pueblo vivo, su cultura, sus tradiciones, y en definitiva, sus futuras generaciones. Como dice ella “los puntos de vista son opuestos y la opinión es libre, pero todas son válidas”.

Siendo algo más crítica con la escuela rural, reflexionamos acerca de las ventajas que supone, pero también hacemos referencia a las desventajas que se pueden encontrar en este tipo de centros. Esta maestra me explica:

“todo lo que se puede ver como ventajas, se puede ver también como inconveniente, por ejemplo, el tener cercanía con los padres. Para mí tener un agrupamiento de este tipo me permite mucha cercanía, lo que tiene sus lados buenos y sus lados malos, a todo le podemos ver la cara positiva y la negativa. También el tener tercero y sexto, pues claro que es bueno que los de sexto enseñen a los pequeños, pero por otra parte tienes que tener en tu cabeza muy claros los contenidos de todo, aquellos que les corresponden a cada nivel” (Ana, tutora del aula de Educación Primaria del centro “el Palacio”).

De todo ello, la maestra deduce que quizá lo más complicado y la percepción más negativa hacia el trabajo en esta escuela es que tenemos un aula multigrado, que supone trabajar “muchas áreas diferentes y muchos niveles distintos dentro de cada área” (Ana, tutora del aula de Educación Primaria del centro “el Palacio”).

Para concluir con los resultados obtenidos en cuanto a este objetivo, el buen funcionamiento del trabajo en este aula rural viene dado por aquellos que enseñan y aprenden en dicho contexto. Las percepciones de los propios protagonistas con respecto a esta escuela y a las prácticas que se desarrollan en el aula de Educación Primaria, dejan muy clara su posición ante esta forma de hacer, valorando de manera positiva el aprendizaje producido a partir de prácticas relacionadas con la educación desde una perspectiva inclusiva, dentro de la escuela rural.

Percepciones de los niños acerca de las prácticas que se desarrollan en el aula

Clima de aula	Aprendiendo de otros
<ul style="list-style-type: none"> -Bienestar ante el trabajo en su aula y en el centro -Actitud positiva por compartir aula -Interés por conocer otras realidades educativas 	<ul style="list-style-type: none"> -Aprenden del resto de compañeros -Escuchando comentarios y explicaciones -Conversaciones informales -Temario común

Percepciones de la maestra acerca de las prácticas que se desarrollan en el aula

Funcionamiento organizativo	Funcionamiento didáctico	Potencialidades y limitaciones
<ul style="list-style-type: none"> -Agrupamientos flexibles -Trabajo por grupos e individual -Cambios en función de las actividades 	<ul style="list-style-type: none"> -Currículum punto de referencia -Trabajo adecuado al nivel -Adaptación al entorno -Aprendizaje compartido 	<ul style="list-style-type: none"> -La escuela rural no le tocó por su mala suerte -Calidad de la enseñanza -Se mantiene el pueblo vivo
		<ul style="list-style-type: none"> -Dificultad: “muchas áreas diferentes y niveles distintos en cada área”

5. Conclusiones e implicaciones para la práctica

La metodología de investigación cualitativa adoptada para llevar a cabo este estudio, ha permitido descubrir y poder reflejar cómo se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela rural “el Palacio”, una enseñanza creativa que incorpora una metodología y una práctica docente muy ligada a la inclusión. Además, ha permitido conocer las percepciones de los alumnos y la maestra tutora hacia esta forma de hacer.

En la escuela rural “el Palacio” se trabaja de acuerdo a la diversidad que recoge. La escuela está constituida de manera que todo el alumnado queda organizado en dos aulas sin exclusión alguna.

Cuando analizamos el aula de Educación Primaria vemos que el trabajo de cada día se afronta considerando por igual a todos sus integrantes. En este aula se han llevado a cabo cambios en profundidad con respecto a otros tipos de educación, y estos cambios vienen dados por la flexibilidad que existe tanto en la organización física del aula así como también de las programaciones. Se adecúa el currículum y los objetivos a conseguir, y existe una metodología ligada a la inclusión, que hace que se cumpla el objetivo final de conseguir que todos los niños participen y puedan aprender.

Con respecto al funcionamiento organizativo dentro del aula de Educación Primaria, destaca el uso de diferentes agrupamientos en función de los objetivos que quiere conseguir la maestra con las actividades que realiza. Los pupitres cambian muy a menudo durante toda la jornada escolar, y se dan agrupamientos de diferentes tipos: trabajo grupal, individual, por parejas o en pequeño grupo.

El aula también está organizada en diferentes espacios. Existen rincones de trabajo, y otros en los que se guardan recursos para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, los cuales son estáticos. A su vez, se van formando nuevos espacios referidos al contenido específico que se esté trabajando.

Estas prácticas organizativas flexibles son necesarias en el aula multigrado, donde la diversidad es lo que prima, por lo que deben existir diferentes formas de trabajo y organización, para cubrir las necesidades de todos los alumnos considerando las individualidades, así como la participación de todos (Boix, 2011), sin perder de vista el contexto del trabajo colaborativo (Vigo y Soriano, 2014).

En lo referido al funcionamiento didáctico, se observan prácticas metodológicas variadas para llevar a cabo lo que el currículum dispone para cada ciclo. En este aspecto también

existe flexibilidad, dada la heterogeneidad de la clase se adecúan los objetivos del currículum a las particularidades del aula, así como también a cada alumno.

La metodología que prima en el trabajo dentro del aula es el aprendizaje experiencial, existe una conexión entre la vida de los niños y el centro. Aprenden a partir de conversaciones que surgen en el aula, en las que la maestra participa dirigiendo el diálogo hacia la consecución de conocimientos. La maestra tiene claros los objetivos y temas a desarrollar, y realiza unas clases en las que todos participan y van atendiendo a las explicaciones de manera activa, partiendo siempre del entorno más próximo a los niños.

En cuanto a las percepciones que tienen los protagonistas que forman parte de este proceso de enseñanza-aprendizaje, los alumnos reconocen aprender del resto, de las explicaciones que escuchan y de aquellos contenidos que están dirigidos hacia cursos superiores. Les gusta el aula de la que forman parte sin importarles el hecho de compartirla con niños de otros cursos. El papel de la maestra es el adecuado para este tipo de aula, ella entiende la escuela rural, ha conocido el pueblo, a muchos de los familiares de los niños, incluso a operarios del Ayuntamiento y lo aprovecha a la hora de impartir sus clases. Entiende la enseñanza en las aulas multigrado y se muestra receptiva a este tipo de educación.

Todo ello, está enfocado a la relación entre escuela inclusiva y escuela rural, considerando esta última como el marco natural de diversidad, siendo la heterogeneidad “la expresión de normalidad del aula rural” (Boix, 2004, p.16) constituyendo el marco ideal para poner en práctica una pedagogía inclusiva.

Los resultados que se han obtenido pueden ser objeto de revisión para docentes de la escuela rural, que quizá no saben cómo afrontar este tipo de educación dadas las características de heterogeneidad de la clase. Este estudio puede servirles para tomar un ejemplo y afrontar la educación en las aulas rurales desde una perspectiva inclusiva.

Estos datos también reflejan implicaciones para nuestra formación como docentes, ya que posiblemente muchos de nosotros trabajaremos en la escuela rural, y habiendo analizado este estudio, hemos obtenido muchas pistas metodológicas para actuar en consecuencia si algún día nos encontramos con este destino.

También puede ir dirigido a la escuela urbana, puesto que la heterogeneidad en las aulas es un hecho que también se reconoce en este tipo de instituciones, y muchas veces no se actúa en consecuencia. Por lo tanto, podemos valernos de este trabajo como guía para la

actuación docente con cualquier grupo clase en el que predomine la heterogeneidad del alumnado, diferentes niveles y ritmos de aprendizaje.

Además, puede tener también aportaciones para la propia maestra que está a cargo de este aula y de la educación de estos niños. Una vez realizado el estudio este le fue devuelto, por lo que ella pudo ver reflejado su trabajo desde fuera, lo que permite valorar su práctica docente de acuerdo al aula multigrado, y reflexionar acerca del funcionamiento organizativo así como didáctico.

Este trabajo señala también que la condición de escuela rural no es razón suficiente para desatender la educación en este entorno, las escuelas pequeñas también funcionan y además de una forma muy singular, incluso innovadora. Desde esta perspectiva, el trabajo de la escuela rural debe valorarse más, no solo desde el punto de vista de la educación formal, también por el hecho de que la escuela emplazada en un pequeño pueblo, es dinamizadora del mismo, mientras las puertas de una escuela permanecen abiertas, el pueblo también está ganando en el mantenimiento de su cultura, sus raíces, tradiciones, y generaciones futuras. Si preguntamos a cualquier habitante de Añón de Moncayo, nos explicará con pena que el pueblo enfermó el día que cerraron la escuela.

Considero que este trabajo demuestra que en la escuela rural se puede desempeñar una educación de calidad, que esta es creativa y que por tanto se hace necesario eliminar las tradiciones que la infravaloran (Gairín y Darder, 2004). Estamos hablando de una escuela de la que podemos aprender, y en la que cantidad de niños encuentran su lugar de aprendizaje, relaciones y amistad.

Bibliografía

Aebli, H. (1998). *Doce formas básicas de enseñar*. Madrid, España: Narcea.

Ainscow, M. (2012). *Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación Internacional*. *Revista de educación inclusiva*, 5(1), 39-49.

Arnaiz, P. (1996). *Las escuelas son para todos*. *Siglo cero*, 27 (2), 25-34.

Berlanga, S. (2003). *Educación en el medio rural: análisis, perspectivas y propuestas*. Zaragoza, España: Mira Editores.

Bernal, J.L. (2006). *Comprender nuestros centros educativos*. Zaragoza, España: Mira Editores.

Blanco, R. (2008). *Marco conceptual sobre educación inclusiva. Conferencia Internacional de Educación*. Disponible en URL: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf [consulta 24 de abril de 2014.]

Boix, R. (1995). *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. Barcelona, España: GRAÓ.

Boix, R. (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Madrid, España: CISSPRAXIS

Boix, R. (2011). *¿Qué queda de la escuela rural? algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado*. *Revista de Currículum y formación del profesorado*, 15(2).

Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Consorcio Universitario Para la Educación Inclusiva*. Disponible en URL: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS, ARTICULOS, PONENCIAS, /Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. 2003.pdf [consulta 13 de marzo de 2014].

Bustos, A. (2006). *Los grupos multigrado de Educación Primaria en Andalucía*. Tesis Doctoral, Universidad de Granada, España.

Bustos, J. (2011). *La escuela rural*. Andalucía, España: Ediciones Mágina.

Corchón, E. (2005). *La escuela en el medio rural, modelos organizativos*. Barcelona, España: davinci.

Cored, A. (2010). *Las escuelas unitarias*. Disponible en URL: <http://escuelarural.net/las-escuelas-unitarias> [consulta 19 de junio de 2014].

Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid, España: Narcea.

Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 12, 26-46.

Escudero, J.M. (2012). *La educación inclusiva, una cuestión de derecho. Educatio SigloXXI*, 30 (2), 109-128.

Feu, J. (2004). La escuela rural en España: apuntes sobre las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma. *Revista eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*, 3, 1-13.

Feu, J. (2008) La escuela rural desde la atalaya educativa. En N. Llevot y J. Garreta (Ed.), *Escuela rural y sociedad* (pp.61-87).Lleida, España: Edicions de la Universitat de Lleida.

Herráez, L. (2012). *La educación inclusiva llevada a cabo en el centro ordinario*. Disponible en URL: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1597/1/TFM-B.11.pdf> [consulta 13 marzo de 2014].

Martínez, J.B., y Bustos, A. (2011). *Globalización, nuevas ruralidades y escuelas. Revista de Currículum y formación del profesorado*, 15(2).

Molina, S. y Gómez, A. (1992). *Mitos e ideologías en la escolarización del niño deficiente mental*. Zaragoza, España: Mira editores.

Oficina de la UNESCO en Santiago. (2011).Educación inclusiva. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/inclusive-education/>

Ogbu, J.U. (1993) Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple. En H.M. Velasco, F.J. García y A. Díaz (Ed), *Lecturas de antropología para educadores* (pp.145-174). Madrid, España: Trotta.

Pérez, F.J. (2007). *Escuela Inclusiva: un concepto multidimensional. Revista Digital delCentro del Profesorado de Alcalá de Guadaíra*, 1 (1).

Sepúlveda, M.P. y Gallardo, M. (2011). *La escuela rural en la sociedad globalizada: nuevos caminos para una realidad silenciada. Revista de Currículum y formación del profesorado*, 15(2).

Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1).

Susinos, T. Rojas, S. y Lázaro, S. (2011). La voz del alumnado y el cambio escolar en el camino hacia la inclusión educativa: aprendiendo de la experiencia de un centro de educación infantil y primaria. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2) ,83-99.

Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa comprender y actuar*. Madrid, España: La muralla.

UNESCO (2005): *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO (Accesible on line en: <http://unesco.org/educacion/inclusive>). Citado en Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). *La educación inclusiva como derecho*.

Velasco, H.M., García, F.J. y Díaz, A. (1993). *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid, España: Trotta.

Vigo, B. y García, P. (2009) *Educación en el medio rural y atención a la diversidad a lo largo de la vida*. Disponible en URL: http://www.fantoniogargallo.org/cms/wp-content/uploads/2013/02/Educacion_en_el_medio_rural.pdf [consulta 6 de abril de 2014].

Vigo, B. y Soriano, J. (2014). Teaching practices and teacher's perceptions of group creative practices in inclusive rural schools. *Ethnography and Education*.

Anexo

- *Entrevista a la maestra de educación primaria*

1. ¿Por qué utilizas esta disposición de aula?

La disposición de los pupitres va cambiando, es según el trabajo que se vaya a llevar a cabo. Me resulta muy cómodo tenerlos 3º y 6º sobre todo cuando los contenidos son muy distintos, y para contenidos de mates sobre todo, que por lo general son cosas muy distintas, tengo que tenerlos separados. A la hora de explicar mientras los de tercero están trabajando explico a los de sexto sin interrumpir a los pequeños.

También empleo el agrupamiento en forma de U, ya has visto que todos los viernes estamos en forma de U.

2. Por lo tanto, ¿cambias los pupitres muy a menudo dependiendo de las actividades que preparas?

Los pupitres se cambian prácticamente todos los días. La variedad de actividades hace necesaria la movilidad de los alumnos. Hay actividades de ciertas asignaturas como por ejemplo la resolución de operaciones matemáticas en las que es necesario el trabajo individual; en el caso de invención o resolución de problemas trabajan en parejas o en grupo. Ambas agrupaciones son necesarias dependiendo del momento.

Disponemos de un aula amplia en la cual hay sitio de sobras para los nueve alumnos. Los pupitres son individuales, y por lo tanto es posible trabajar por parejas, pequeños grupos o gran grupo dependiendo de la actividad que estemos desarrollando. Me interesa que la disposición que elijo para cada actividad favorezca la comunicación entre alumnos, así como la comunicación de los mismos conmigo.

3. Cómo trabajas más, ¿de forma individual o en grupo? ¿Por qué?

Trabajo en grupo siempre y cuando el contenido me lo permite, cuando puedo trabajar al mismo nivel con todos explico y trabajamos de manera grupal, pero claro, por otra parte aquí el trabajo es muy individual, a la hora de mandar deberes son muy personales, muy individualizados, en este aspecto sí que veo que el trabajo es más individualizado que en cualquier otro tipo de clase.

Si son contenidos que pueden trabajar ambos ciclos lo hago conjunto.

4. ¿Qué estrategias utilizas para trabajar con alumnos de diferentes cursos?

Lo que hago al principio de curso es leerme el programa, por ejemplo al año que viene como ha cambiado la legislación, con más razón aún, y a partir de ahí, veo qué es lo que me toca para cada curso. Después, me guío por el libro de texto, que se supone que es una herramienta que está basada en esa legislación, y busco temas comunes, así voy jugando con los contenidos de los dos ciclos. Lo que tengo en cuenta también es la secuencialidad. Yo miro qué temas se pueden juntar, sin que afecte a la secuencialidad de ese libro.

Me busco material complementario en Internet y que sea adaptable a los dos ciclos, lo que me ayuda a realizar una misma explicación para todo el grupo. Después, sí que existe un trabajo más individualizado, cada uno va haciendo lo que le corresponde con respecto a su nivel. También depende mucho del grupo que tienes, aquí yo tengo un grupo de 6º que no tienen un nivel muy alto, y sin embargo con los de 3º puedes hacer lo que quieras, responden muy bien. Esto es algo que afecta al tema de la alumna con necesidades más marcadas, ella se encuentra en ocasiones muy agobiada por que ve que sus amigas van muy muy adelantadas y ella no, y esto hay que tenerlo en cuenta. En algunas ocasiones tienes la sensación de que estas exigiendo de más a los niños por el hecho de compartir conocimientos con los alumnos de cursos superiores y eso no tendría que ocurrir, tienen que hacer lo que les corresponde a su edad y nivel, y si saben más, pues mejor.

La mejor estrategia en aulas de estas características es llevar una buena programación y seguirla en la medida de lo posible. Las programaciones deben ser flexibles, pero en clases de grupos de diferentes ciclos es imprescindible tener preparado el material para cada uno de ellos y contar bien los tiempos dedicados a cada destreza.

Es importante también desde septiembre contar con los elementos comunes en cada uno de los cursos, y llevar a cabo una enseñanza lo más globalizada posible. Es más sencillo en áreas como conocimiento del medio o lenguaje, y más complicado en matemáticas o inglés, las cuales siguen un currículo más cerrado y específico para cada ciclo. En lenguaje se trabajan temas comunes en toda la etapa de primaria y el nivel de dificultad puede variar con ejercicios sencillos.

5. Los objetivos que te propones al principio de la evaluación, ¿los cumples siempre hay flexibilidad?

Generalmente cumplo los objetivos que me propongo; téngase en cuenta que son objetivos personalizados y centrados en las características del aula a la que me toca atender. Pueden ser muy diferentes dependiendo del curso, y en otras ocasiones me permiten la reutilización de contenidos de cursos previos.

Como en cualquier programación, existe flexibilidad, pero no debemos olvidar que, a pesar de sus características, los alumnos que asisten a la escuela rural cumplen los mismos objetivos que cualquier colegio completo y los docentes tenemos la obligación de trabajar todo lo que el currículo aragonés ordena.

6. He observado que se aprende a partir de las conversaciones que surgen en el aula, ¿Cuál es tu papel en estos diálogos intencionados con los niños?

Se aprende muchísimo, y no sólo ellos, también yo. La actuación debe ser dirigida siempre al comienzo del diálogo, y poco a poco se va cediendo la dirección a los niños. Como docente trato de guiarlos con la intención de que la conversación produzca los frutos deseados, pero este tipo de conversaciones siempre despierta su curiosidad y saca lo más profundo de cada uno de ellos. La mayoría de las intervenciones suelen ser para dar paso a aquellos alumnos que no participan con tanta frecuencia como el resto.

7. ¿Qué factores facilitan la relación de las experiencias de los niños con el currículum?

En teoría el currículum se elabora partiendo de las características del entorno de los niños, pero la tarea de adaptación de objetivos y contenidos recae exclusivamente en el equipo directivo y los docentes del centro educativo. En mi caso, el área en la que más hemos trabajado las relaciones con el entorno es en conocimiento del medio, no tiene sentido trabajar los tipos de suelo de la comunidad autónoma, si no conocemos la tierra que nos rodea.

8. ¿Existe participación por parte de toda la comunidad educativa?: de la familia, otros colectivos profesionales del pueblo, agentes externos, etc.

La familia, ayuntamiento y sus empleados, trabajadora social... siempre están a disposición del centro y colaboran en gran medida en todo aquello que está a su alcance.

Trabajar en un lugar pequeño tiene estas facilidades. Desde el centro se invita a toda la comunidad a llevar a cabo tareas en las que puedan implicarse y por el momento la respuesta siempre ha sido positiva. Bien es cierto que en determinadas ocasiones se han producido situaciones difíciles, siempre por falta de comunicación o porque la información no ha llegado de la manera deseada. Por suerte se ha solucionado sin más consecuencias.

9. ¿Cómo se atienden las necesidades de todo el alumnado en un aula de estas características?

Durante este curso la organización es más sencilla dado que sólo son dos cursos, a pesar de pertenecer a dos ciclos distintos. En cursos anteriores he tenido cuatro niveles, de tercero a sexto, e incluso cuatro niveles de tres ciclos distintos (2º, 3º, 5º y 6º). En estos casos la individualización se complica y se tiende más a programar por similitud de capacidades: agrupando alumnos de edades similares y adaptando los objetivos y contenidos de cada nivel.

A la hora de mandar deberes es mucho más sencillo personalizarlos y que cada uno refuerce aquello en lo que presenta más dificultades, en lugar de mandarles fotocopias comunes de refuerzo general.

10. ¿Cuáles son los mayores problemas que encuentras al trabajar en un aula de estas características?

Todo lo que se puede ver como ventajas, se puede ver también como inconveniente, por ejemplo, el tener cercanía con los padres. Para mí tener un agrupamiento de este tipo me permite mucha cercanía, lo que tiene sus lados buenos y sus lados malos, a todo lo podemos ver la cara positiva y la negativa. También el tener tercero y sexto, pues claro que es bueno que los de sexto enseñen a los pequeños, pero por otra parte tienes que tener en tu cabeza muy claros los contenidos de todo, aquellos que les corresponden a cada nivel. Yo creo que aquí lo más complicado es que son muchas áreas diferentes y muchos niveles diferentes dentro de cada área.

11. ¿Cómo evalúas y cómo haces el seguimiento del aprendizaje de los alumnos?

Yo realizo una evaluación de los dos tipos: formativa y sumativa. Voy haciendo registros semanales del trabajo, la revisión de los cuadernos es diaria prácticamente, si algún día no me da tiempo la hago al medio día del día siguiente, pero en cualquier

caso, el registro es semanal y al final del trimestre, hago un cómputo global, tanto de lo que he ido evaluando por semanas como de la visión final.

El problema de hacer solamente una evaluación final es que te acuerdas de lo más reciente, es importante ir apuntándote algunas cosas a lo largo del trimestre para darte cuenta de que aunque últimamente algún alumno haya bajado, ha ido bien y su progresión ha sido buena, o al revés.

Además, tenemos los criterios marcados en la PGA que a la hora de evaluar hay que mirarlos, sobre todo el peso que se le da a cada parte.

12. ¿Cuál es tu opinión acerca de la escuela rural?

“La escuela rural” seguro que es el título de un libro, pero trataré de ser concisa en mi respuesta. Aragón presenta una población concentrada en tres grandes ciudades, y una minoría muy dispersa en el resto del territorio, por lo tanto disponemos de gran cantidad de escuelas rurales a las cuales no les damos la importancia que merecen.

Si miramos estadísticas o cuentas de gestión, las escuelas rurales pueden parecernos deficitarias, un gasto innecesario, un lastre para la economía de la región... pero bajo mi punto de vista la escuela rural enseña competencias que las escuelas de ciudad nunca ofrecerán. Puede que no tengamos bilingüismo, o que nuestro patio de recreo no tenga columpios, pero tenemos la capacidad de relacionarnos con personas de todo el mundo que nos enseñarán idiomas, y podemos explicarlos cientos de juegos para los que sólo necesitas ganas de pasarlo bien.

La sociedad en que vivimos sufre una crisis de valores, y más cuando nos paramos a pensar en que el cierre de una escuela de pueblo se produce por temas económicos sin tener en cuenta que los niños de ese pueblo tendrán que desplazarse en autobús cada día para recibir la enseñanza obligatoria. Esos niños no comerán en casa, si no en un comedor escolar, con lo que se perderán la oportunidad de escuchar las historias que les cuenta el abuelo, o sin sentarse un poquito a hablar con sus padres.

Los puntos de vista son opuestos y la opinión es libre, pero todas son válidas.

- Entrevista alumnos de educación primaria

Alumnos de 3º de Educación Primaria

Raquel

1. ¿Os gusta compartir aula y trabajo con niños de otros cursos? ¿por qué?

Sí por que así los de 6^º me ayudan

2. ¿Habéis estudiado en otro tipo de centro alguna vez? ¿Qué diferencias encontráis?

No, no quiero cambiar de cole por que este es el mejor.

3. ¿Qué ventajas tiene este cole?

Que aprendemos mas y nos reimos muchas.
 sigue detrás

4. ¿Aprendéis cosas del resto de niños de la clase?

Sí como a no poner zapatos ~~en~~ si no zapatos

5. ¿Os gusta más trabajar todos juntos, o separados por ciclos?

Trabajamos juntos para ayudarnos

6. ¿Ayudáis a los más pequeños?

Ve a veces sí o a veces no

7. Los pequeños ¿aprendéis de los mayores?

Sí como a buscar en el diccionario

3. Porque Ana nos hace temas de sexto y no del séptimo.

1. ¿Os gusta compartir aula y trabajo con niños de otros cursos? ¿por qué?

Si. Por que nos ayudan a a otras cosas.

2. ¿Habéis estudiado en otro tipo de centro alguna vez? ¿Qué diferencias encontráis?

No, pero me gustaria mucho para conocer a gente diferente.

3. ¿Qué ventajas tiene este cole?

Que hay menos niños y se puede jugar como mas libre. tambien por que nos enteramos mejor de todo. Lo que dice la profes tambien por que ~~los~~ estamos mas juntos.

4. ¿Aprendéis cosas del resto de niños de la clase?

Si, aprendemos de los de 6º que hay muchas cosas que los hacemos todos juntos y aprendemos cosas de 6º.

5. ¿Os gusta más trabajar todos juntos, o separados por ciclos?

A mi me gusta trabajar ~~con~~ todos por que nos divertimos mucho.

6. ¿Ayudáis a los más pequeños?

Si yo ayudo a los de primero, y a los de infantil.

7. Los pequeños ¿aprendéis de los mayores?

Yo por lo menos si aprendo de los de sexto

1. ¿Os gusta compartir aula y trabajo con niños de otros cursos? ¿por qué?

No. Porque los mayores solo me chunchan

2. ¿Habéis estudiado en otro tipo de centro alguna vez? ¿Qué diferencias encontráis?

Sí en el C.R.A. de ribera Maluenda. Se diferencia en número de aulas y el tamaño del recreo. Y las clases estaban separadas, me gustó igual los dos centros

3. ¿Qué ventajas tiene este cole? Si no podemos ir a casa por algún motivo nos podemos quedar al comedor

4. ¿Aprendéis cosas del resto de niños de la clase?

Sí. Con 6º hay temas que no damos.

5. ¿Os gusta más trabajar todos juntos, o separados por ciclos?

Por ciclos para estar más tranquilos

6. ¿Ayudáis a los más pequeños? Sí. Si necesitan Ayuda les ayudamos.

7. Los pequeños ¿aprendéis de los mayores? Sí. Porque hay temas que solo tienen los de 6º

1. ¿Os gusta compartir aula y trabajo con niños de otros cursos? ¿por qué?

Si. Porque si es de sexto aprendo cosas nuevas.

2. ¿Habéis estudiado en otro tipo de centro alguna vez? ¿Qué diferencias encontráis?

No. Porque aquí en este colegio estoy muy bien con mis profesoras. Y también que Ana nos pone temas de sexto.

3. ¿Qué ventajas tiene este cole?

Que estamos pocos y podemos irnos cuando llueve a Tíjaro. En educación física leamos a los niños. Que nos podemos reunir.

4. ¿Aprendéis cosas del resto de niños de la clase?

Si. Por que aprendemos cosas de sexto. También cuando nosen preguntas y nos enseñan respuestas que yo igual no me se.

5. ¿Os gusta más trabajar todos juntos, o separados por ciclos?

A mí me gusta trabajar todos juntos. Porque nos reímos.

6. ¿Ayudáis a los más pequeños?

Si a almorzar, a recoger el material etc. A los de primera les ayudo en lo que me entienden.

7. Los pequeños ¿aprendéis de los mayores?

Si porque leamos de los libros de sexto y aprendemos juntos.

1. ¿Os gusta compartir aula y trabajo con niños de otros cursos? ¿por qué?

Si por que es muy divertido

2. ¿Habéis estudiado en otro tipo de centro alguna vez? ¿Qué diferencias encontráis?

No pero me gustaria estudiar en otros sitios porque me gustaria hacer nuevos amigos

3. ¿Qué ventajas tiene este cole?

que este colegio

tiene muchas ventajas

simonana historia etc

~~Dejamos mas cosas de la semana~~ cultural

4. ¿Aprendéis cosas del resto de niños de la clase?

Si pero que no me temas juntos

5. ¿Os gusta más trabajar todos juntos, o separados por ciclos?

No gusta trabajar juntos

6. ¿Ayudáis a los más pequeños?

Si jugamos con ellos

7. Los pequeños ¿aprendéis de los mayores?

Si porque aprenden temas cosas nuevas.

1. ¿Os gusta compartir aula y trabajo con niños de otros cursos? ¿por qué?

Si. por que me gusta relacionarme con las personas

2. ¿Habéis estudiado en otro tipo de centro alguna vez? ¿Qué diferencias encontráis?

que me costaria encontrar amigos

3. ¿Qué ventajas tiene este cole?

que hay poca gente y jugamos todos
que aprendemos bien que la profe
nos invita a su casa

4. ¿Aprendéis cosas del resto de niños de la clase?

Si. Cuando otros hacen comentarios

5. ¿Os gusta más trabajar todos juntos, o separados por ciclos?

Todos juntos. porque nos ayudamos
unos a otros y aprendemos mas

6. ¿Ayudáis a los más pequeños?

Si. Traerle la tortugona y
jugamos

7. Los pequeños ¿aprendéis de los mayores?

Si. para tener mas imaginacion

1. ¿Os gusta compartir aula y trabajo con niños de otros cursos? ¿por qué?

Sí, pero me gustaría que no robasen.

2. ¿Habéis estudiado en otro tipo de centro alguna vez? ¿Qué diferencias encontráis?

No, que este más mucho porque aquí nos llevamos mejor con las madres y celebramos en el colegio los cumpleaños.

3. ¿Qué ventajas tiene este cole?

Que hay poca gente y vamos todos juntos, que nos ayudan muy rápido los agujaciles y que a pesar de ser pocos tenemos comedor.

4. ¿Aprendéis cosas del resto de niños de la clase?

No, solo a hacer pulseras.

5. ¿Os gusta más trabajar todos juntos, o separados por ciclos?

No gusta más todos juntos porque eso significa que hay plastica.

6. ¿Ayudáis a los más pequeños?

Sí, jugamos con ellos y les contamos cuentos hechos por nosotros.

7. Los pequeños ¿aprendéis de los mayores?

A mí me gustaba cuando jugábamos a popas y a damas.

1. ¿Os gusta compartir aula y trabajo con niños de otros cursos? ¿por qué?

Si, por que asi nos ayudamos unos a otros y disfrutamos.

2. ¿Habéis estudiado en otro tipo de centro alguna vez? ¿Qué diferencias encontráis?

No, por que aqui estoy agusto.

3. ¿Qué ventajas tiene este cole?

Que estamos pocos y nos lo pasamos mejor y nos conocemos unos a otros y podemos celebras las cumpleaños con todos.

4. ¿Aprendéis cosas del resto de niños de la clase?

Si, cuando otros hacen comentarios y yo los escucho.

5. ¿Os gusta más trabajar todos juntos, o separados por ciclos?

Me gusta más trabajar todos juntos para ayudarnos.

6. ¿Ayudáis a los más pequeños?

Si les ayudamos y nos lo pasamos muy bien con los pequeños jugando.

7. Los pequeños ¿aprendéis de los mayores?

Antes cuando yo estaba en infantil otros habia arboles hacíamos guerras con pelotas, ricas y jugamos guerras de las guerras de la galaxias y haciendo construcciones y tiramos las cosas desde arriba